



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA DE LOURDES VICENTE DA SILVA

**INTERVENÇÃO DO CAPITAL NA ESCOLA PÚBLICA DO CEARÁ: OS
PROGRAMAS DO AGRO E A DISPUTA DE HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO, NA
ESCOLA E NOS SUJEITOS DO CAMPO**



Pedro Augusto, 2023

FORTALEZA

2023

MARIA DE LOURDES VICENTE DA SILVA

INTERVENÇÃO DO CAPITAL NA ESCOLA PÚBLICA DO CEARÁ: OS PROGRAMAS
DO AGRO E A DISPUTA DE HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO, NA ESCOLA E NOS
SUJEITOS DO CAMPO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação Brasileira. Área de Concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Orientadora: Profa. Dra. Celecina Veras Sales

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S581i Silva, Maria de Lourdes Vicente da.
Intervenção do capital na escola pública do Ceará : os programas do agro e a disputa de hegemonia na educação, na escola e nos sujeitos do campo / Maria de Lourdes Vicente da Silva. – 2023.
327 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Celecina Veras Sales.
1. Educação do Campo. 2. Agronegócio. 3. Movimentos Sociais. 4. Gestão Escolar. I. Título.
CDD 370
-

MARIA DE LOURDES VICENTE DA SILVA

INTERVENÇÃO DO CAPITAL NA ESCOLA PÚBLICA DO CEARÁ: OS PROGRAMAS
DO AGRO E A DISPUTA DE HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO, NA ESCOLA E NOS
SUJEITOS DO CAMPO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação Brasileira Área de Concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Aprovada em 31/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celecina Veras Sales (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Tafarell
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Gema Galgani Leite Esmeraldo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Paula Cristina Godinho
Universidade Nova de Lisboa (NOVA)

Profa. Dra. Raquel Maria Rigotto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À Professora Celecina Veras Sales que aceitou orientar-me, mesmo com o desafio de um trabalho militante. Sua confiança foi um estímulo permanente; sua disponibilidade, atenção e calma muito me ensinaram.

À CAPES que propiciou a bolsa de estudo que, por um bom tempo, garantiu minha sobrevivência, a compra de livros, as viagens de campo, o acesso à internet e a colaboração solidária.

À Professora Clarice e aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação que foram muito atentos às orientações acadêmicas.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e História da UFC, que ministraram as disciplinas durante o Curso de Doutorado e com quem compartilhamos conhecimentos, afetos e rebeldias. Minha gratidão especial às/aos Professoras/es: Bernadete Porto, Fábio Sobral, João Ernani Filho, Adelaide Gonçalves, João Figueiredo, Maria Eleni, Celecina Sales e Rizomar Machado.

Às professoras do Núcleo de Pedagogas do Instituto Federal do Ceará, *campus* Crateús que compreenderam minha necessidade de ter um tempo dedicado ao estudo e à pesquisa e assumiram a fatia de trabalho que me tocava nesse período. E aos estudantes que compreenderam e acompanharam essa trajetória.

Às Professoras das Escolas da Chapada do Apodi e do Assentamento Lagoa do Mineiro que foram importantes interlocutoras e apontaram caminhos decisivos neste trabalho. Especialmente a Luci Oliveira e a Socorro Oliveira da Comunidade do Tomé na Chapada do Apodi em Limoeiro/Quixeré e Lúcia Sousa do Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema.

À Professora Raquel Rigotto e ao Núcleo Tramas que me abriu muitas portas para a vida. É sempre um espaço fecundo de diálogos e saberes e compromisso com o Bem Viver.

À Professora Adelaide que leu com cuidado, rigor, sensibilidade e cumplicidade os textos preliminares desta tese, a ponto de me ler também, e conseguir explicitar ideias que eu ainda estava me esforçando para trazer à tona. Seus comentários foram uma presença constante na redação deste texto. Ela é um dos meus exemplos de como ser uma professora exemplar.

À Professora Paula Godinho que mesmo do outro lado do oceano, acompanha, divulga e fortalece nossa luta por Reforma Agrária no Brasil e com quem aprendi que ‘o futuro é para sempre!’

À Gema, Nohemy e Idalina do coletivo ostras&moitas pelos cuidados e as viagens que fizemos redescobrimos os povos do mar desse nosso Ceará dos pescadores, marisqueiras, indígenas, Sem Terra, de leste a oeste do nosso Estado.

Às Irmãs da Comunidade Êxodo – Doré, Leticia e Ana – que todos os dias rezam por mim e que são meu refúgio de fé libertadora, com quem mantenho laços de afetividade e compromisso com a vida.

Ao MST e aos camaradas do Ceará, especialmente, José Ricardo, Neidinha, Andreia, Cosma, Valéria, Eliane, Jeová, Vera, Sheila, Iris, que, de forma direta, me acompanham na trajetória militante.

Ao Setor de Educação do MST, especialmente, Maria de Jesus, Joel e Rosalho. E a todos os professores das Escolas de Ensino Médio do Campo com quem temos antecipado futuros de uma educação libertadora.

Ao Paulo Roberto pelos diálogos potentes com quem sempre aprendo.

À Camila do Assentamento Santana que, assim que soube do meu tema de estudo, me presenteou com o livro do Rodrigo Azevedo Lamosa

À Germana Cabral e Nilton Almeida que me acolheram no seu lindo sítio e me deram as condições ideais e necessárias de estudo e concentração. Com a presença cuidadosa da Mel, que trouxe segurança e afeto nos dias solitários em Paracuru. E me permitiram a respiração necessária do contato com a natureza e o descanso do corpo.

À professora Diana, da Fafidam, que sempre me ajudou a superar os desafios da burocracia acadêmica.

À Lucimara, Cláudio e Marina que são meus vizinhos de moradia em Fortaleza e com quem o dia a dia se torna mais leve.

Um tributo especial à inspiração e criatividade do Pedro Augusto, nosso pintor militante de Tamboril que nos presenteou com a arte da capa feita a partir dos nossos diálogos sobre a tese.

Abraçar e agradecer

Chegar para agradecer e louvar.

Louvar o ventre que me gerou

O orixá que me tomou,

E a mão da doçura de Oxum que consagrou.

Louvar a água de minha terra

O chão que me sustenta, o palco, o massapé,

*A beira do abismo,
O punhal do susto de cada dia.
Agradecer as nuvens que logo são chuva,
Sereniza os sentidos
E ensina a vida a reviver.
Agradecer os amigos que fiz
E que mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim...
Agradecer a alegria das crianças,
As borboletas que brincam em meus quintais, reais ou não.
Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas
E as pequeninas como eu, em Aruanda.
Agradecer o sol que raia o dia,
A lua que como o menino Deus espraia luz
E vira os meus sonhos de pernas pro ar.
Agradecer as marés altas
E também aquelas que levam para outros costados todos os males.
Agradecer a tudo que canta no ar,
Dentro do mato sobre o mar,
As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.
Agradecer aos senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.
Agradecer,
Ter o que agradecer.
Louvar e abraçar!*

(Poema declamado por Maria Bethânia no show *Abraçar e Agradecer*).

“No Estado burguês – seja monarquia ou uma república, não importa – a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. A finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia, e os interesses de uns e de outros, frequentemente, são essencialmente bem diferentes. (...) A escola tem a possibilidade de influenciar sistemática e organizadamente a visão de mundo, os sentimentos da juventude. E aquele que tem em mãos a condução da escola, certamente, vai influenciá-la na direção desejada. Portanto, o determinante é em mãos de quem fica a escola, quem determina o programa, a natureza do ensino, quem escolhe os professores, quem os fiscaliza etc. Muitas vezes, as pessoas pensam que o mais importante é ter escolas para que sejam destinados a elas determinados recursos etc., e que as coisas que são ensinadas na escola pública, são tão elementares que na especificação do seu programa não pode haver diferenças significativas. Ler, escrever, contar. As crianças aprendem tudo isso (...) Assim pensam, às vezes, mas é um grande erro. A influência que a escola terá sobre a juventude, depende do pensamento que vai dominar a escola, até mesmo naquela onde se ensinam as coisas mais básicas. No estado moderno de classes há uma disputa pela influência na juventude entre as diferentes classes. A classe operária apresenta seguidamente suas exigências democráticas para a escola”.

Nadezhda K. Krupskaya.
(Sobre a Questão da Escola Socialista, 1918)

RESUMO

O presente estudo de tese objetiva analisar a atuação do *Programa Agrinho* nas Escolas localizadas em territórios camponeses, buscando avaliar em que medida suas ações contradizem os fundamentos da Educação do Campo construída pelos movimentos sociais e como se caracteriza a disputa de projetos de desenvolvimento, de Educação dos sujeitos do campo. A pesquisa adota uma perspectiva teórico-metodológica de natureza dialética e histórica, considerando o permanente processo de transformação do saber e da dinâmica da vida no campo. Estuda, a partir dos princípios da Pedagogia do Território, como ocorreram os processos de formação e transformação da Educação e da Escola no Campo no Ceará (evidenciando os distintos interesses e percepções). A pesquisa de campo envolveu quatorze escolas camponesas localizadas nos territórios de Quixeré e Itarema, no Ceará, e reflete sobre a ação da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) por meio do Programa “Agronegócio na Escola” e sua intervenção no processo educativo e pedagógico no interior das Escolas. Desse modo, traça uma moldura sócio-histórica que permite compreender os desafios, as tensões da práxis educativa e as interferências na formação sociocultural e política de sujeitos do campo. Essa pesquisa também aprofunda a compreensão sobre o processo de privatização da escola pública desde a inserção de grandes empresas capitalistas no ensino público a partir do aparato estatal, por meio de projetos e programas de Gestão/Formação/Material Didático; de consultorias para avaliação e sistematização de dados; de política de *vouchers*; e concessões para o gerenciamento privado de escolas públicas com repasses do fundo público. O estudo apresenta, em conclusão, um processo de intervenção do capital privado no ensino público cearense (e brasileiro) e os níveis de corrosão da educação pública. E, por fim, aponta os desafios para a construção de um projeto popular de educação, cujo fundamento é a luta sócio-histórica dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: educação do campo; agronegócio; movimentos sociais; gestão escolar.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the implementation of the Agrinho Program in schools located in Ceará State peasant territories, seeking to assess to what extent its actions contradict the fundamentals of the Education of the Countryside defended by social movements as well as how the dispute of projects and education of the subjects of the countryside is presented. The research opts for a dialectical and historical methodology, considering the permanent process of transformation of knowledge and dynamics of life in the countryside. The investigation uses the principles of Territorial Pedagogy to understand the processes of formation and transformation of Education and Schools of the Countryside occurred in Ceará (highlighting the different interests and perceptions about them). The field research involved 14 peasant schools in the territories of Quixeré and Itarema, both in Ceará, and it evaluates the action of the Brazilian Agribusiness Association (ABAG) through the Program "Agribusiness in School" and its intervention in the educational and pedagogical process within the schools. Thus, it outlines a socio- historical framework that allows us to understand the challenges, tensions and confluences that impact on the educational praxis, socio-cultural and political formation of the subjects of the countryside. This research offers a deeper understanding of the privatization process in public school with the insertion of large capitalist companies in public education by the state apparatus, through projects and programs of Management/ Training/ Textbooks; through consultancy for data analysis and systematization; policy; and through concessions for the private management of public schools with transfer of public resources. We conclude that there is a process of intervention by the private capital in the public schools of Ceará (and Brazil) that threatens Brazilian public education. And finally, it points out the challenges for the construction of a popular education project that is based on the social-historical struggle of the subjects of the countryside.

Keywords: education of the countryside; agribusiness; social movements; school management; rural education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Projetos do Agronegócio nas escolas.....	31
Figura 2 –	Projeto Escola no Campo Syngenta.....	34
Figura 3 –	Funcionamento do Projeto Educação no Campo da Syngenta.....	35
Figura 4 –	Mobilização de educadores e educadoras do MST-PR.....	41
Figura 5 –	Ato de protesto com queima do material do Programa Agrinho.....	41
Figura 6 –	Pesquisa engajada.....	99
Figura 7 –	Mapa de localização das áreas de estudo.....	104
Figura 8 –	Mapa da localização das escolas da Chapada do Apodi envolvidas na pesquisa.....	105
Figura 9 –	Lista das Escolas Rurais da Chapada do Apodi, Quixeré.....	106
Figura 10 –	Mapa da Chapada do Apodi, Quixeré.....	107
Figura 11 –	Lista das Escolas do Campo do Assentamento Lagoa do Mineiro.....	108
Figura 12 –	Mapa de Localização do Assentamento Itarema.....	109
Figura 13 –	Mapa de localização das escolas.....	110
Figura 14 –	Localização das escolas agrícolas e dos perímetros irrigados.....	119
Figura 15 –	Campanha de Alfabetização da Prefeitura de Natal, RN.....	123
Figura 16 –	Capa do Livro Educação Rural Integrada da SEDUC-CE.....	127
Figura 17 –	Cartilha na roça, de Renato Sêneca Fleury.....	131
Figura 18 –	Cartilhas de alfabetização.....	131
Figura 19 –	Cartilha do método ABC e tabuada.....	132
Figura 20 –	Cartilha da Ana e do Zé.....	134
Figura 21 –	Trecho da <i>Cartilha da Ana e do Zé</i> escrito pela professora Luiza Teodoro.....	136
Figura 22 –	Capa da <i>Cartilha da Ana e do Zé</i> : Caderno de atividades e livro do professor.....	138
Figura 23 –	<i>O Livro de leitura da Ana e do Zé</i>	139
Figura 24 –	Livro <i>O Mundo de João e Maria</i>	140
Figura 25 –	Primeiras escolas em áreas de assentamentos de Reforma Agrária do CE.....	149

Figura 26 – Localização das primeiras escolas de assentamentos do CE.....	149
Figura 27 – Proposta de educação nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária (A).....	151
Figura 28 – Proposta de educação nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária (B).....	152
Figura 29 – Proposta de Educação nas Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária (C).....	153
Figura 30 – Assentamentos de Reforma Agrária no estado do Ceará.....	156
Figura 31 – Linha do Tempo: Educação no MST-CE.....	161
Figura 32 – Inventário da realidade da escola João dos Santos Oliveira.....	168
Figura 33 – Organização curricular por área do conhecimento.....	171
Figura 34 – Parte diversificada do currículo: OTTP.....	171
Figura 35 – Parte diversificada do currículo: projeto, estudo e pesquisa.....	172
Figura 36 – Parte diversificada do currículo: práticas sociais comunitárias.....	173
Figura 37 – O garoto Propaganda Agrinho.....	198
Figura 38 – Temas do Programa Agrinho – 2003-2014.....	203
Figura 39 – Patrocínio e Apoio ao Programa Agrinho.....	205
Figura 40 – Imagem da Empresa parceria do Programa Agrinho Quixeré.....	206
Figura 41 – Jovem geração do sertão: Programa Agrinho.....	208
Figura 42 – Imagens da formação dos coordenadores municipais do Programa Agrinho.....	220
Figura 43 – Publicidade do Programa Agrinho Quixeré.....	222
Figura 44 – Atividade de Língua Portuguesa.....	228
Figura 45 – Materiais pedagógicos.....	230
Figura 46 – Material do processo de avaliação.....	235
Figura 47 – Regulamento do Concurso de Desenho.....	236
Figura 48 – Regulamento do Concurso Experiência Pedagógica.....	237
Figura 49 – Regulamento Concurso Município Agrinho.....	238
Figura 50 – Modelo de Ofício sobre Direitos Autorais.....	239
Figura 51 – Imagem da Comissão de Avaliação do Concurso Agrinho.....	241
Figura 52 – Prêmios do Concurso Agrinho, 2019.....	243
Figura 53 – Imagens Premiação 2020/2021.....	244

Figura 54 – Redações Premiadas, Quixeré.....	246
Figura 55 – O processo de resistência pela negação ao Programa.....	257
Figura 56 – Sistema de Responsabilização – Accountability.....	282
Figura 57 – Programas desenvolvidos pela Fundação Lemann.....	288
Figura 58 – Empresas apoiadoras da MegaEdu	290
Figura 59 – Grupo Kroton Educacional S.A.....	291
Figura 60 – Parecer técnico e credenciamento de empresas para prestação de serviço de assistência gerencial de unidades escolares do Sistema Educacional do Estado do Paraná.....	297
Figura 61 – Ocupação da Secretaria de Educação do Município de Caucaia por Professores e Estudantes Indígenas, Quilombolas e do Campo.....	301

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	A estrutura da forma-Estado.....	57
Gráfico 2 –	A política como forma mais aparente.....	57
Gráfico 3 –	Taxa de analfabetismo na Região Nordeste.....	144
Gráfico 4 –	Matrículas em 2013 na Educação Básica.....	294
Gráfico 5 –	Matrículas no Ensino Superior Brasileiro	294

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Teses e Dissertações sobre os Programas do Agro nas escolas.....	45
Quadro 2 –	Síntese Educação Ambiental na Agenda Internacional.....	63
Quadro 3 –	Concepções de Educação Ambiental.....	64
Quadro 4 –	Sujeitos e instituições participantes da pesquisa.....	104
Quadro 5 –	Entrevistas realizadas.....	115
Quadro 6 –	Formação de Educadores do MST-CE pelo PRONERA.....	164
Quadro 7 –	Inventário da realidade da escola Florestan Fernandes – 2015.....	169
Quadro 8 –	Porções da realidade da escola Florestan Fernandes - 2016-2017.....	170
Quadro 9 –	Dissertações e teses sobre educação rural.....	184
Quadro 10 –	Trabalhos acadêmicos 1980-1989 na UFC.....	186
Quadro 11 –	Trabalhos acadêmicos 1990-2009 na UFC.....	187
Quadro 12 –	Trabalhos acadêmicos 2010 –2014 na UFC.....	189
Quadro 13 –	Trabalhos acadêmicos 2015–2019 na UFC.....	191
Quadro 14 –	Trabalhos acadêmicos 2020-2021 na UFC.....	193
Quadro 15 –	Planejamento das ações do Agrinho.....	200
Quadro 16 –	Linha do Tempo sobre a evolução do Agrinho em 15 anos.....	202
Quadro 17 –	Temas do Programa Agrinho no Ceará 2003-2023.....	204
Quadro 18 –	Projeto Crianças Construindo Soberania Alimentar.....	263
Quadro 19 –	Projetos em Desenvolvimento da Parceria Público/Privada no CE.....	272
Quadro 20 –	Lista de Bilionários brasileiros.....	285
Quadro 21 –	Atuação do Grupo Kroton.....	293
Quadro 22 –	Lista de Empenhos, 2023.....	300
Quadro 23 –	Modelos de projetos privatistas na escola pública.....	302

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG	Agência Brasileira do Agronegócio
ADECE	Agência de Desenvolvimento Econômico do Ceará
ARES	Instituto para o Agronegócio Responsável
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CE	Ceará
CEAA	Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos
CEBs	Comunidades Eclesiais de Bases
CEFA	Centro Municipal de Formação e Avaliação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CLOC	Coordenadoria Latino-Americana de Organizações do Campo
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EAF	Escolas Agrícolas Federais
EFA	Escola Família Agrícola
EIA	Estudos de Impacto Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos das Áreas de

Reforma Agrária

ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EUA	Estados Unidos da América
FAEC	Federação da Agricultura do Estado do Ceará
FAEP	Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIRA	Instituto da Reforma Agrária
ICP	Instituto de Cultura Popular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M21	Movimento 21
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEP	Movimento de Educação Popular

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NCLB	No Child Le Behind
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NEGIF	Núcleo de Estudos em Gênero, Idade e Família
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OTPP	Organização do Trabalho e Práticas Produtivas
PDA	Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PDRI	Programas de Desenvolvimento Rural Integrado
PENSA	Programa de Estudos dos Negócios do Sistema do Agronegócio
PEP	Projeto de Estudo e Pesquisa
PL	Projeto de Lei
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODEMA	Programa em Desenvolvimento e Meio Ambiente
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSC	Práticas Sociais Comunitárias
RBJA	Rede Brasileira de Justiça Ambiental
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDA	Secretaria de Desenvolvimento Agrário
SEDUC	Secretaria de Educação
SEED	Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Secretaria de Planejamento, Orçamento e Administração

SOF	Sempreviva Organização Feminista
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRAMAS	Trabalho, Meio Ambiente e Saúde
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO.	21
2	CONTEXTO E CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA OU A PESQUISA É UM LABOR ARTESANAL E COLETIVO.....	27
2.1	Lendo o fio da meada: em busca dos argumentos teóricos.....	40
2.2	Os fundamentos da pesquisa.....	47
3	A CONSTRUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	65
3.1	Trajeto de uma educadora em movimento: nesta caminhada sou fruto e sujeito de ação.....	69
3.1.1	<i>Educação popular e pedagogia da luta: aprendendo na ocupação e no acampamento.....</i>	<i>71</i>
3.1.2	<i>“Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar”. Educação de Jovens e Adultos nos territórios de reforma agrária do Ceará.....</i>	<i>73</i>
3.1.3	<i>Pedagogia da Terra: uma sertaneja na Amazônia apurando a consciência ambiental. E o caminho vai se fazendo.....</i>	<i>74</i>
3.1.4	<i>Pedagogia Feminista: educadora popular no setor de gênero do MST.....</i>	<i>76</i>
3.1.5	<i>Pedagogia dos Conflitos – TRAMAS e insurgências acadêmicas.....</i>	<i>79</i>
3.1.6	<i>Educação em Agroecologia: saberes e sabores ancestrais na lida com as escolas de ensino médio do Campo do MST CE.....</i>	<i>85</i>
3.1.7	<i>Da ocupação da terra à ocupação da universidade: um mote coletivo quer gestar novas sendas de pesquisa e novas escutas.....</i>	<i>89</i>
3.2	Pedagogia do Território na construção de uma ciência e um saber emancipatórios.....	94
3.3	Os territórios e os sujeitos da pesquisa: "dentro do mato sobre o mar, as vozes que soam de cordas tênues e partem cristais".....	103
3.4	As dinâmicas de pesquisa: definições ético-epistemológicas.....	110
3.4.1	<i>Estudo e pesquisa bibliográfica e documental.....</i>	<i>112</i>
3.5	As visitas de campo e o diálogo de saberes nas escolas: experiências, práticas e táticas de resistências.....	113
3.6	Considerações éticas na prática de pesquisa.....	116

4	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DOS POVOS DO CAMPO: "SABER O QUE FOMOS E O QUE SOMOS, PARA SABER O QUE QUEREMOS".....	117
4.1	Experiências de educação popular nos anos 1960 e 1970.....	120
4.2	‘Vamos fechar essa torneira do analfabetismo escolar da zona rural’: da Cartilha do ABC à Cartilha da Ana e do Zé - a Alfabetização de camponeses e camponesas no Ceará nos anos 1980.....	126
4.3	O Ceará das grandes mudanças. Para quem?.....	143
4.4	A construção de escolas nas áreas de reforma agrária.....	146
4.4.1	<i>Educação em Agroecologia: a concepção do Setor de Educação do MST.....</i>	174
4.5	Os estudos sobre educação rural e do campo.....	184
5	HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA EM ESCOLAS CAMPONESAS: O PROGRAMA AGRINHO E AS DISPUTAS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, NOS OBJETIVOS DA ESCOLA E FRENTE AOS SUJEITOS DO CAMPO.....	194
5.1	A retórica e os mecanismos do Programa Agrinho no Ceará, embates e desafios: nem sempre a escola aceita ‘tal como ele é’.....	195
5.2	O Programa Agrinho no município de Quixeré: diferentes estratégias insinuam “táticas silenciosas e sutis” no chão da escola.....	209
5.3	A lógica da “Formação” de Professores no Programa Agrinho: é formação ou treinamento e modelagem segundo as fórmulas do mercado?.....	215
5.4	Os problemas na dinâmica e na autonomia de Sala de Aula: como adaptar ao planejamento e aos programas pedagógicos as cartilhas do Agrinho?.....	223
5.5	O concurso Agrinho e o processo de premiação.....	234
5.6	Formas de resistência e negação ao Programa Agrinho ou como se diz sim querendo dizer não? Entre agri(cultura) e (agro)negócio.....	258
5.7	O programa Agrinho e o contraponto nas escolas em movimento do Assentamento: o ‘inédito viável’ e a ‘Pedagogia dos Sonhos’.....	259
5.8	Os programas externos e os variados graus de interferência na escola.....	268
6	AAÇÃO DO CAPITAL POR MEIO DE SUAS GRANDES EMPRESAS NO ENSINO PÚBLICO: COMO SE REALIZA A CAPTURA DA	

	AUTONOMIA EDUCACIONAL BRASILEIRA?.....	273
6.1	Os perversos mecanismos da lógica de gestão empresarial do sistema público-educacional.....	274
6.2	Financiamento público, gestão privada da educação: as transações das camadas dominantes.....	283
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	303
	REFERÊNCIAS.....	313
	ANEXO A – NOTIFICAÇÃO RECOMENDATÓRIA PROCEDIMENTO N° 1122/08 - MPT.....	327
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	332
	ANEXO C – PAUTA DE LUTA UNIFICADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS, DO CAMPO E QUILOMBOLAS.....	335

1 APRESENTAÇÃO – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO

Tendo como mote a leitura do livro de Rebeca Tarlau *Ocupar Escolas, Ocupar Terras. Como o MST transformou a Educação Brasileira* (2023), de publicação recente, encontramos pontos de convergência quanto ao método de estudo desta pesquisa: estudos de caso comparativo, relacional, o exame da interrelação entre os fatos estudados, a definição das unidades de análise, a coleta de dados em situação de vivência de campo e conhecimento anterior das realidades objeto da investigação. Em outra parte, tentamos proceder, neste estudo de Tese, como já havia feito no tempo do Mestrado – ou seja, sem abrir mão do intenso aprendizado em comum durante mais de três décadas como militante do MST; e ao contrário, incorporando-o como um saber construído na leitura transformadora da realidade – ao estudo e à leitura de uma vasta produção acadêmica e, neste caso, observando as linhagens teórico-metodológicas, os argumentos de pesquisa para adentrar no universo de compreensão sobre os projetos que o agronegócio tem desenvolvido em escolas públicas cearenses por meio dos autodenominados programas educacionais da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), denominado “Agronegócio na Escola”.

Aprendemos, e muito, principalmente com a superação das dificuldades dos primeiros tempos de militância, quanto ao desvelamento das categorias de análise da realidade, em escuta aos clássicos e suas interpretações. E podemos afirmar que um aprendizado frutífero se deveu, em grande parte, ao desejo como mote coletivo de gerar novas sendas de pesquisa e novas escutas, mediadas pelo encontro de saberes. Assim se deu nos coletivos e instâncias do MST, quando sempre acolhemos com igual vigor e alegria, os aportes de pesquisadoras e pesquisadores, e, tendo sempre em conta o nosso compromisso em dar mais um passo na construção de novos conhecimentos. Assim se construiu um léxico de pesquisas internamente ao MST em vários campos: Educação do Campo, Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Terra, juventude, feminismo camponês, LGBT Sem Terra, cultura de resistência, teatro e canção, saúde popular, agroecologia, internacionalismo, infância Sem Terrinha, alfabetização em círculos de cultura, entre outros marcadores para os quais se pode ver uma miríade de publicações de diversas naturezas e funções – cartilhas, vídeos, CDs, revistas, coletâneas, livros autorais, álbuns fotográficos, cartazes, postais que temos produzido na história de luta e resistência na/pela terra. Ao mesmo tempo em que se experimentava sistematizar por escrito, os frutos também se avistavam na experiência concreta dos Assentamentos, das Escolas do Campo, das Brigadas, das Marchas, dos Congressos, dos Encontros Temáticos, do Acampamento Internacional no dia 17 de abril em Eldorado dos

Carajás e tantos outros lugares sociais e momentos coletivos de fortalecimento das experiências e de troca de saberes.

Nessa caminhada, de que somos fruto e sujeito de ação, para o que aqui nos interessa mais de perto, uma das grandes conquistas, nos últimos vinte e cinco anos, foi a abertura de cursos de graduação e outros programas de formação universitária para os povos do campo, da floresta e das águas, a exemplo do Residência Agrária, nas universidades públicas, como uma reivindicação consubstanciada na política pública do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Parte desse percurso pode ser lido no livro MST – Universidade e Pesquisa (2014) organizado por Roseli Caldart e Paulo Alentejano e em muitas outras publicações em livros, ou desdobradas em coletâneas e revistas acadêmicas no Brasil e em outros países. Um fruto desse encontro original entre a pesquisa acadêmica e a militância social nas universidades públicas e demais Institutos de pesquisa são o Dicionário de Agroecologia e Educação (2022) e o Dicionário da Educação do Campo (2012). Uma elaboração coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz), com o MST, aqui destacados porquanto o fato de reunirem, em centenas de verbetes, abalizadas vozes e seu alcance social. Além disso, há o *Dossiê Agrotóxicos*, elaborado por mais de 30 pesquisadores em diálogo com os movimentos sociais e as comunidades – estudo traduzido no livro: *Agrotóxicos, Trabalho e Saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE*, coordenado pela professora Raquel Rigotto e o Núcleo Tramas da UFC.

Dos cursos de graduação, hoje se contam centenas de militantes de movimentos sociais do campo e da cidade que lograram participar de coletivos de pesquisas e chegaram aos seus cursos de Mestrado e Doutorado. No nosso caso, num tópico específico nesta Tese, tentamos apresentar, de modo breve, o significado de nossa acolhida no Núcleo Tramas/UFC, como lugar de pesquisa engajada onde, com a professora Raquel Rigotto e todo o Núcleo, nos sentimos impulsionados a problematizar um conhecimento acadêmico desprovido de seus nexos sociopolíticos e aprendemos a navegar nos mares e nos campos das novas epistemologias. No entanto, tal inserção só se tornou possível, dado o acúmulo de experiências vividas anteriormente com as pesquisas de gênero e Mulheres Sem Terra, com as professoras Gema Esmeraldo e Celecina Sales do NEGIF, entre outras. E o caminho se vai fazendo, como o comprovam não apenas os frutos do Mestrado e de outras publicações, como dos encontros entre pesquisa e vida vivida, como é o caso do mais recente experimento em colaboração com a professora Adelaide Gonçalves e com a antropóloga portuguesa professora Paula Godinho e suas lições acerca do conhecimento implicado. Ultrapassando os

modos canônicos de recolha de entrevistas e histórias de vida, a professora Paula Godinho segue as trilhas e os caminhos de percursos militantes de Mulheres camponesas, indígenas e quilombolas, como pode ser lido no estudo *Entre o Impossível e o Necessário. Esperança e Rebeldia nos Trajetos de Mulheres Sem Terra do Ceará* (2020), por meio do qual tive um grande aprendizado.

Com os pés e o coração alicerçados nessa trajetória, este estudo se constituiu, ao longo desses últimos cinco anos, na nossa atuação como militante social da educação e nos lançando na alegria e aventura de fazer pesquisa engajada nesse tempo presente de grandes desafios e possibilidades. E, a partir do compromisso ético de dar continuidade aos estudos feitos pelos Movimentos Sociais engajados na luta por uma Educação do Campo, compreendemos, como Caldart, que os estudos “[...] merecem nossos esforços de aprofundamento específico, porque, se a maioria dos camponeses (especialmente as novas gerações) vier a se tornar refém ideológico do agronegócio” (CALDART, 2014a, p.158), dificilmente avançaremos nas alternativas à lógica capitalista de educação.

Compreendemos que, na contemporaneidade, estudar a interrelação entre educação e agronegócio – considerando a intervenção do capital nas escolas públicas – constitui-se em um exercício de práxis pedagógica relevante para as análises das determinações sociais do caráter sócio-histórico e cultural e da produção do viver no campo, bem como os graus de interferência na Educação do Campo e como incide sobre seus sujeitos. Por isso, nesta pesquisa, pretendemos¹ analisar como a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) atua no Ceará, sua disputa de hegemonia com o foco no projeto de intervenção na educação escolar para atender aos interesses do setor empresarial. Na análise fulcral, estaremos atentas ao seu projeto de desenvolvimento, aos antagonismos com o projeto de Educação do Campo pautado pelos movimentos sociais como ponte de uma pedagogia da autonomia da classe trabalhadora camponesa, tendo em vista a luta pela terra e pela transformação social.

Esse é o desafio que nos impulsionou ao presente trabalho, motivadas por um rol de leituras inspiradoras e tendo como indagação de partida: como o Programa Agrinho tem atuado junto às escolas, com o intuito de levar os ditames do agronegócio e formar seus ‘intelectuais’ para agir em diferentes instâncias da vida social camponesa, especialmente na vida dos(as) jovens e das crianças. Em igual medida, buscamos observar como se dá o

¹ Utilizaremos o pronome no plural quando nos referirmos a todo o processo de elaboração e análise do trabalho e optamos em empregar o pronome pessoal no singular quando nos referirmos a história de vida no capítulo metodológico.

papel do Estado nesse contexto. Assim, cabe, aqui, inicialmente, explicitar o movimento das diferentes forças sociais implícitas nesse processo, especialmente a partir da noção de Estado ampliado, do pensamento gramsciano. Motiva-nos a reflexão sobre os mecanismos pelos quais o Estado é apropriado por uma lógica gerencial que privatiza políticas públicas na atualidade. Por isso, apresentamos o modelo que se desenvolveu a partir dos anos de 1990 – com o avanço do neoliberalismo –, por meio do qual a atuação estatal na escola se reflete com base na mercantilização do processo educativo. Nele, o Estado passa a considerar componentes empresariais – traduzidos em palavras como “eficiência”, “eficácia” e “empreendedorismo” –, que passam a reger, inclusive, a dinâmica pedagógica em muitos espaços educativos.

Concomitantemente, esse movimento do Estado se articula à retórica (e aos mecanismos) do desenvolvimento, da sustentabilidade e da responsabilidade social, determinando, assim, um protagonismo empresarial na promoção de ações na escola pública. O trabalho docente e suas práticas passam a ser disputados, e princípios como a autonomia pedagógica e o próprio conceito de escola pública são vinculados às capacitações empresariais e às políticas de premiações nas escolas. A atuação de empresas no espaço escolar, portanto, implica questões problematizadoras que se refletem entre consensos e resistências e entre hegemonia e contra-hegemonia no âmbito de escolas públicas camponesas (o que impacta a relação entre seus próprios sujeitos).

E é exatamente com esse objetivo de contraposição ao modelo de educação, que historicamente excluiu os camponeses e camponesas do acesso à educação, que surge, no Brasil, o ‘Movimento por uma Educação do Campo’, em 1997, protagonizado pelos principais movimentos sociais que atuam no campo. O Movimento reflete essa contracorrente de pressão popular por escolas que atendam aos interesses da classe trabalhadora camponesa a partir de sua luta por terra e pelo direito à educação. É o que vem se delineando, durante os 40 anos de existência como movimento social, do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual, ao pressionar o Estado brasileiro por Reforma Agrária, luta para garantir, no seu bojo, o direito à Educação e à cultura. Os estudos realizados sobre a educação no MST, por meio dos fios de uma ‘pedagogia da luta social’², apontam uma construção de Educação e de Escola concebida no interior da luta pela terra e por Reforma Agrária. O impasse desse período histórico é marcado pela disputa entre esses dois projetos de Campo, de Educação e de Escola e do protagonismo de seus sujeitos. E é a análise crítica e

² CALDART, 2000.

complexa dessa realidade em transformação que nos motiva a construir o presente trabalho de pesquisa.

Nosso empenho para adentrar no universo desta pesquisa se deu pelo nosso envolvimento na problemática de luta e de pesquisa sobre os agrotóxicos e o agronegócio, que nos instigou a ampliar o leque de investigação de forma que pudéssemos, por meio do contato com as comunidades em conflito ambiental na região do Vale do Jaguaribe – Ceará, estabelecer conexões entre os distintos interesses, de um lado, os povos do campo e, de outro, o setor empresarial. Além disso, demonstra um compromisso com vistas à construção de uma ciência emancipatória, pautada pelo engajamento político e pelo compromisso social com os sujeitos do campo e suas lutas.

Para compreendermos a intervenção do capital na escola pública no estado do Ceará, a próxima seção, capítulo 2, apresenta o contexto e a construção do problema de pesquisa e a busca pelos argumentos teóricos que dão sustentação ao trabalho. Inicialmente, descrevemos o projeto *Agronegócio na Escola*, sua articulação e parcerias com o estado por meio da Secretaria de Educação e das empresas privadas do setor que utiliza o seu braço pedagógico, o PENSA, como estratégia de divulgação da ideologia do agronegócio em territórios camponeses. E, por outro lado, apresentamos o território camponês e seus sujeitos em disputa, frente às lutas por educação protagonizadas por movimentos sociais que atuam no campo, por meio do *Movimento por uma Educação do Campo* a partir de um projeto educativo que tem como centralidade os sujeitos do campo e seus saberes. Para além da crítica ao pensamento educacional brasileiro e aos jogos de consensos e hegemonia por parte dos setores empresariais envolvendo a educação e a escola, analisamos os conceitos de práxis, de estado e a questão ambiental. Nos procedimentos metodológicos da pesquisa, partimos dos trajetos da pesquisadora enquanto educadora popular e de seu envolvimento com as lutas de seu tempo e de suas pedagogias: pedagogia da luta, pedagogia da terra, pedagogia feminista, pedagogia dos conflitos, educação em agroecologia, pedagogia do território na construção de uma ciência e de saberes emancipatórios. Além disso, apresentamos também as dinâmicas de pesquisa: definições ético-epistemológicas, estudo e pesquisa bibliográfica e documental, visitas de campo, os territórios e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

No terceiro capítulo, debruçamo-nos na história da educação e na luta dos povos do campo pelo acesso à educação e à escola a partir dos estudos sobre educação rural, das experiências de educação popular entre os anos 1960 e 1970, da experiência de alfabetização escolar nas zonas rurais por meio da *Cartilha da Ana e do Zé* nos anos 1980, e descrevemos as mudanças no Ceará a partir do governo Tasso Jereissat e as transformações educacionais e

seus desafios nos anos 1990. Retratamos a luta pela Educação do Campo como política pública, a experiência educativa do MST e a construção de escolas nas áreas de reforma agrária e o arcabouço político-pedagógica da pedagogia do MST.

No quinto capítulo, apresentamos os aspectos que definem a hegemonia e contra-hegemonia em escolas camponesas a partir do Programa Agrinho e as disputas na concepção de educação, nos objetivos da escola e frente aos sujeitos do campo. Apresentamos, nesse capítulo, o Programa Agrinho no município de Quixeré, de que forma ele chega nas escolas, o financiamento, a formação de professores, as adaptações na dinâmica pedagógica de sala de aula, os materiais, o concurso e a premiação. Apresentamos também como se deu a negação ao programa nas escolas do Assentamento do MST e a análise que os educadores fazem desse processo. E, por fim, fazemos uma avaliação dos programas externos que interferem na escola.

O sexto capítulo é resultado do diálogo e da análise dos professores sobre as modificações e interferências que a política educacional brasileira vem sofrendo com a ação do capital por meio de suas grandes empresas no ensino público: como se realiza a captura da autonomia educacional brasileira, os perversos mecanismos da lógica de gestão empresarial do sistema público educacional, gestão privada da educação: as transações das camadas dominantes. Por fim, nas considerações finais, apontamos os desafios para a Educação do Campo na atualidade frente o avanço do setor privado nas escolas públicas.

2 CONTEXTO E CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA OU A PESQUISA É UM LABOR ARTESANAL E COLETIVO

No Brasil, ao longo dos últimos 25 anos, o agronegócio tem desenvolvido ações em escolas públicas por meio dos autodenominados programas educacionais. Uma das referências empresariais desses programas é o projeto da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) denominado “Agronegócio na Escola”, com atuação em diversos estados brasileiros com o apoio das Secretarias de Educação e com a parceria com empresas privadas do setor. De acordo com as intenções autoproclamadas pela ABAG³, a estratégia de inserir nas escolas um programa de ‘educação ambiental’ visa a “promover a valorização da imagem do agronegócio” junto à sociedade. Nesse sentido, o programa, segundo seu enunciado, objetiva educar jovens – filhos(as) de trabalhadores(as) – apresentando o ideário da “responsabilidade social e ambiental” do agronegócio, enquanto caminho moderno e viável para a sustentabilidade. De 2001 até a presente data, alunos(as) e professores(as) estão envolvidos(as) nas ações em municípios e escolas que aderem ao programa por todo país.

O projeto teve início em 1995 quando a Federação da Agricultura do estado do Paraná (FAEP) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Paraná (SENAR/PR) criaram o programa que foi implantado em 1996 nas escolas do ensino fundamental daquele estado. Inicialmente, o programa é direcionado às escolas públicas e tem como público-alvo as crianças e adolescentes das escolas que funcionam em áreas rurais com o intuito de "conscientizar" os jovens a respeito dos riscos e malefícios relativos ao uso indevido de produtos químicos, atendendo-se, assim, conforme salientam Torres e Cervi (2001, p. 13), [...] a “uma recomendação constante na Agenda 21/1992/ONU”.

De acordo com o Senar, o programa foi criado a partir da necessidade de se conscientizar os trabalhadores rurais que estavam apresentando graves problemas de intoxicação, inclusive com alguns casos de morte, devido à reutilização das embalagens de defensivos agrícolas. Percebeu-se, naquela época, que esse problema se dava devido ao baixo grau de escolaridade desses trabalhadores, os quais, na sua maioria, não conseguiam ler as instruções das embalagens desses produtos. A saúde do trabalhador foi o foco das primeiras ações do programa devido aos estudos e à divulgação por parte dos movimentos sociais dos alarmantes casos de intoxicação e contaminação do ambiente e da saúde por agrotóxicos e a necessidade de informação por parte da população, especialmente, os trabalhadores camponeses. Em 1999, 1 milhão e duzentas mil crianças e adolescentes da rede pública de

³Disponível em: www.abag.com.br. Acesso em: 21 nov. 2019.

310 municípios estudaram sobre “tríplice lavagem” – um modo de tratar as embalagens de agrotóxicos descartadas. A partir do tema abordado, “Por que fazer a tríplice lavagem?”, os estudantes foram orientados como resolver um problema criado pelos fabricantes sobre o destino das embalagens descartadas. Diga-se a verdade factual: a tríplice lavagem se constitui como uma jogada de *marketing* dos fabricantes, apresentando uma suposta “solução ecológica” para o problema da contaminação ambiental, e ainda cria o problema de descarte da água contaminada na tríplice lavagem. Ou seja, não se questiona o modelo de produção, o uso dos agrotóxicos nas lavouras e seus impactos na saúde e no ambiente, mas como reciclar as embalagens. O foco da ação se concentra nas embalagens e não no conteúdo dos venenos.

De acordo com seus conteúdos de divulgação, a FAEP e o SENAR implementam diversas parcerias – com o Sindicato Rural Patronal, o Ministério do Trabalho e Emprego, a Receita Federal, o Ministério Público do estado do Paraná, a Previdência Social, o Banco do Brasil, a Itaipu e a Dow AgroSciences (PEREIRA, 2014). Numa matéria publicada na Folha do Meio⁴, em 2004, sugestivamente intitulada, ‘Quem paga tudo isso?’, desfia-se o novelo das apregoadas "parcerias": nepotismo, alianças entre parlamentares financiados pelo agro e o SENAR, financiamento compartilhado do Programa Agrinho entre as gigantes transnacionais do veneno (Bayer, Novartis, Dow AgroScience, Jacto, Milenia, Du Pont, Hokko), seu mecanismo associativo – Associação Nacional de Defesa Vegetal (Andef), seu braço/metade de orientação privada financiado pelo fundo público – o SENAR e, espécie de corolário – a rede pública de ensino –, com o providencial aporte de funcionários da Secretaria de Agricultura e da Secretaria do Meio Ambiente; ou seja, na partida, não se sustenta inclusive a apregoada metade/metade dos fundos aportados. Leia-se a matéria em questão:

Quem paga tudo isso? Conforme Patrícia Lupion Torres, (filha do deputado federal Abelardo Lupion, PFL-PR), funcionária do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural no estado do Paraná, (Senar/PR) e coordenadora do Programa Agrinho, o custo total do programa é de R\$2,4 milhões. Metade do custo do Agrinho é financiado pelas indústrias fabricantes de agrotóxicos: Bayer, Novartis, Dow AgroScience, Jacto, Milenia, Du Pont, Hokko, e pela entidade que reúne todas elas, a Associação Nacional de Defesa Vegetal, Andef. A outra metade é dinheiro público, do Senar. Sem contar a rede pública de ensino, que é disponibilizada para o trabalho, e mais funcionários da Secretaria de Agricultura e da Secretaria do Meio Ambiente (FOLHA DO MEIO, 2004, s. p.)

Por se constituir como um Programa que apregoa o princípio da “responsabilidade social,” as empresas apoiam-se nesse conveniente jogo de palavras para se afirmarem como organizações preocupadas com a questão social e ambiental, temas que dialogam com os

⁴ Disponível em: <https://folhadomeio.com.br/2004/04/agr101/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

problemas atuais debatidos na sociedade e fortalecem um *marketing* corporativo eficiente para o desenvolvimento de suas ações empresariais. Além disso, transferem a responsabilidade da contaminação aos trabalhadores e trabalhadoras, culpando-os/as pela própria intoxicação. Concomitantemente, une a defesa de um modelo educacional e a de formação profissional que se ajustam às necessidades da globalização da economia. A educação, nesse sentido, passa a ser um instrumento de divulgação e convencimento das práticas empresariais capitalistas ancoradas nos conteúdos da sustentabilidade e da cidadania, estes também articulados aos sentidos requeridos pela lógica empresarial.

Para dar corpo e sentido a esse pensamento e a essas práticas, de acordo com Lamosa (2016), a ABAG formou, ao longo das últimas duas décadas, um braço pedagógico, o Instituto PENSA – Programa de Estudos dos Negócios do Sistema do Agronegócio, localizado na Universidade de São Paulo (USP); e o Centro de Estudos do Agronegócio (GV Agro), com sede na Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP). Rodrigo Lamosa, no estudo *Educação e Agronegócio. A nova ofensiva do capital nas escolas públicas*, com base em Pinto (2010), assevera que

O braço pedagógico da ABAG é fundamental na elaboração e divulgação dos interesses do partido do agronegócio, além da formação de seus intelectuais orgânicos. [...] O instituto PENSA, por exemplo, segundo Pinto (2010), conseguiu unificar, embasar e fortalecer o discurso das frações agroindustriais que criariam a ABAG “visando reforçar e ampliar seu espaço político de atuação e sua legitimidade também junto às agências da sociedade política.” (Ibidem, p. 16). O PENSA desde sua criação esteve situado fisicamente no interior da Universidade de São Paulo (USP) e recebeu verbas de empresas privadas e organizações do agronegócio brasileiro. O programa se dedicou tanto a programas regulares de ensino, quanto à formação continuada, com destaque para os cursos dirigidos às empresas associadas (LAMOSA, 2016, p. 138).

O PENSA é um dos núcleos de pesquisa da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP (FEA/USP), que se institui como um centro avançado de conhecimentos em agronegócio, criado no início dos anos 1990, inspirado no modelo da Universidade de Harvard de um núcleo de estudos sobre o sistema agroindustrial, o “*agribusiness*” na academia. Para além de pesquisas voltadas para os interesses do setor no que diz respeito aos aspectos produtivos e econômicos do sistema agroindustrial, um dos focos centrais é investir na Educação e na formação dos seus quadros e na divulgação da imagem positiva do agronegócio. De acordo com Lamosa, “a atividade do PENSA não pode ser percebida apenas como uma mera instrumentalização de frações agrárias que passaram a ter assistência na inovação tecnológica. A produção dos intelectuais associados ao PENSA

ou formados por esse instituto foi responsável por organizar e uniformizar o discurso do agronegócio brasileiro (LAMOSA, 2016, p. 139).

Ainda segundo o citado autor, para organizar a difusão da “responsabilidade social” e o “compromisso do agronegócio com a sustentabilidade”, foi criado, em 2008, o Instituto para o Agronegócio Responsável – ARES, para realizar a difusão da responsabilidade socioambiental do agronegócio brasileiro (*idem*, p. 140). O autor analisa que a ABAG difunde sua ideologia pelo menos em dois sentidos: como esfera superestrutural pela utilização dos aparelhos ideológicos, tais como os institutos criados para a formação da consciência das classes sociais; e em outro sentido, desde a “difusão ideológica elaborada pela ABAG no sentido de produzir uma falsa consciência mediante o Programa Agronegócio na Escola” com ocultação das contradições (*ibidem*, p. 143).⁵

Por isso, o programa de educação pensado pela ABAG constitui uma das principais estratégias de divulgação da ideologia do agronegócio nos territórios camponeses envolvendo crianças e adolescentes e seus familiares. A tese de doutorado de Valter de Jesus Leite (2023), sobre a ofensiva do programa político e educacional do agronegócio na educação pública, apresenta um mapeamento de onze programas e projetos desenvolvidos pelas empresas do agronegócio, consideradas de maior expressão e abrangência, objetivando os interesses privados de suas entidades de classe. Dentre os quais, dois com atuação no estado do Ceará, conforme descrito na figura síntese seguinte:

⁵ No referido estudo de Lamosa (2016), especificamente sobre a ABAG, o autor apresenta, em Apêndice, um alentado Quadro sinóptico das gestões da ABAG, no período entre 1999 a 2014, dando a ver a formação dos dirigentes, a fração do capital donde provém e o discutível (e irrisório) grau de representação da sociedade civil e sociedade política (p. 305-340).

Figura 1 – Projetos do Agronegócio nas escolas

PROJETOS DO AGRONEGÓCIO NAS ESCOLAS

- **Projeto Escola no Campo** (Empresa Amiga da Criança Syngenta) esse com atuação no Ceará.
- **Projeto Agora** da União da Indústria da Cana-de-Açúcar (UNICA) em parceria com as empresas BASF, Bayer, Dedini, FMC, Monsanto e Syngenta e o financiamento do Banco Itaú.
- **Projeto Comunidade Educativa** da empresa Bunge Brasil.
- **Programa Agronegócio na Escola** da ABAG na região de Ribeirão Preto (Araraquara, Barretos, Franca, Jaboticabal, Pirassununga, São Carlos, São Joaquim da Barra, Sertãozinho, Taquaritinga e Ribeirão Preto).
- **Programa Agrinho** da CNA/Senar/FAEC - com atuação no Paraná e Ceará.
- **Andefino na Escola** - Associação Nacional de Defesa Vegetal (Andef).
- **Dupont na Escola** - Realizado por Dupont em parceria com Fundação Raizen.
- **Corteva Escola** - Realizado por Corteva AgroSciences em parceria com Cooperativa dos Plantadores de Cana do Estado de São Paulo (Coplacana).
- **Programa Despertar** - Realizado por SENAR - BA.
- **Programa Meio Ambiente na Escola** - Realizado pela Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais (Abiove) e Sindoleo em parceria com a Cargill e ADM do Brasil.
- **Programa Novos Rurais** - Instituto Souza Cruz.
- **De Olho no Material Escolar** - DOME criado pelas Mães do Agro
- **Escola Germinare** - J&F Investimentos
- **Juntos pelo Meio Ambiente: Aprender para Ensinar** - Louis Dreyfus Company - LCD

Fonte: Leite (2023), adaptado pela autora.

No caso do Ceará, Silva (2014) destaca que além do programa da ABAG – o qual atua no estado há 20 anos –, os investidores econômicos têm desenvolvido estratégias de competitividade de mercado que envolvem a expansão territorial para os empreendimentos aliados à incorporação de novas tecnologias, de novas ordens de organização do trabalho no campo e à ampliação do processo educacional que atenda às recentes demandas de mercado. É o que defende, por exemplo, a Agência de Desenvolvimento Econômico do Ceará (ADECE), que tem como um dos seus objetivos a atração de novos investimentos nacionais e estrangeiros para o estado e, inclusive, busca criar as condições objetivas, no caso, ofertando serviços de infraestrutura e investimento em Educação cuja finalidade é a qualificação da força de trabalho para "empregabilidade" (este novo e desistoricizado eufemismo) com o intuito de formar trabalhadores(as) para integrar o modelo de produção capitalista no campo (ADECE, 2011). Pauta-se, assim, a dualidade existente no debate educacional entre

formação humana *versus* educação profissional voltada para os interesses do setor empresarial, ampliando, nesse caso, a distância da chamada educação politécnica, como percebida nos estudos que articulam as concepções de educação, na tradição do marxismo.

Paralelamente, no final dos anos 1990, os movimentos sociais que atuam no campo criaram o *Movimento Por uma Educação do Campo*⁶ para se contrapor à lógica de educação rural e à concepção de desenvolvimento e educação do agronegócio. Esse movimento estabelece uma nova proposta de educação – denominada *Educação do Campo* –, concebida sob a égide de um projeto de educação da classe trabalhadora do campo, cujo papel é contribuir para o processo de formação dos sujeitos do campo, tendo em vista a transformação social.

É nesse contexto que se inicia no Ceará, em meados de 2007, a luta por acesso à escola de ensino médio para jovens de Assentamentos das áreas de Reforma Agrária. A Escola do Campo Francisco de Araújo Barros e as sete escolas de ensino fundamental, do Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema - Ceará, são frutos desse processo da luta de trabalhadores(as) camponeses(as) pelo acesso à escola pública e têm se afirmado como um espaço de construção e fortalecimento do projeto da agricultura camponesa e da identidade de seus sujeitos, levando em consideração a diversidade de sujeitos: crianças e jovens camponeses, sem terra, quilombolas e indígenas. Assim, importa mencionar que o Programa Agronegócio na Escola chega ao Assentamento como demanda da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e se torna palco de um intenso debate nas escolas de ensino fundamental. E é sobre essa conflitualidade que trataremos alguns dos seus elementos apontados na pesquisa de campo, aqui expressa na fala de um dos diretores de Escolas do Campo, o qual não tergiversa ao dizer que o "Agrinho", "eu sei é que ele, o nome já está dizendo"; ou seja, criatura e criadores são partejados por dentro da estratégia do Agro e, inclusive, como contraponto às elaborações contra-hegemônicas da Educação do Campo:

O que sei é que ele, o nome já está dizendo 'Agrinho', vem da perspectiva do que foi desenvolvido nos últimos anos da política agrícola brasileira na perspectiva de fortalecer o agronegócio. E o Agrinho, ele é um programa que tenta fazer inclusive um contraponto a política de Educação do Campo que é aquela educação voltada para a participação dos

⁶ O marco antecedente desse movimento foi o primeiro Encontro Nacional de Educadores das Áreas de Reforma Agrária realizado pelo MST em 1997, o ENERA. Esse encontro propôs a realização, em 1998, da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, quando se criou oficialmente o *Movimento por uma Educação do Campo*. Ver mais nos vários verbetes constantes em CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. Ver também o estudo recente de TARLAU, Rebeca. **Ocupar escolas, ocupar terras**. Como o MST transformou a Educação Brasileira. São Paulo: Outras Expressões, 2023.

movimentos sociais, que está vinculado a um projeto societário diferente para os camponeses. Então, ele vem dizer e inclusive ele é financiado pelas empresas que são as próprias empresas que fazem com que o agronegócio se estabilize no país. E eles tentam fazer isso na escola porque é um espaço de formação da consciência das crianças. E eles tentam impor isso nas escolas do ensino fundamental. (Diretor da Escola 3)

Nas últimas décadas, os movimentos de luta por terra, reforma agrária e território têm protagonizado lutas pela afirmação da diversidade de sujeitos que compõem o campesinato brasileiro: indígenas, quilombolas, pequenos agricultores, pescadores e marisqueiras, ribeirinhos, povos do mar e das florestas e vêm organizando uma ampla luta de resistência em seus territórios em defesa da natureza, da biodiversidade e das formas de viver e produzir no campo. No bojo dessa construção, tem se constituído um amplo movimento educativo em defesa de uma educação e de uma escola que leve em conta os saberes, as experiências e os conhecimentos deles advindos.

Ante a luta de resistência e de afirmação de direitos historicamente denegados, observam-se as disputas entre projetos de desenvolvimento e de escola para o campo. Nelas, existe, de um lado, o avanço do projeto de educação do capital e do agronegócio nas escolas – ao mesmo tempo em que há um processo de construção de práticas educativas emancipatórias protagonizadas por movimentos sociais que atuam no campo. Em ambas as situações, esse processo é mediado pelo estado e há uma disputa de hegemonia por políticas de Educação do/no Campo no que tange à apropriação das escolas públicas pelo setor privado com o objetivo de atuar nos diferentes processos da vida social no campo. São esses fatores que nos levam a investigar e a problematizar essa realidade da educação e das escolas do/no campo no estado do Ceará para compreender os desafios, as tensões da práxis educativa, assim como suas interferências na formação sociocultural e política de sujeitos do campo.

Um exemplo dessa disputa pelas grandes corporações é o programa da Syngenta denominado Educação **no** Campo, o qual realiza uma clara e direta disputa de concepção de Educação **do** Campo defendida pelos movimentos sociais no que tange às temáticas ligadas à agricultura, ao ambiente e à produção de alimentos.

Figura 2 – Projeto Escola no Campo Syngenta



Fonte: Syngenta (2018, p. 02)

Qual a intencionalidade de uma grande corporação de *commodities* investir na Educação em escolas rurais? Enquanto intencionalidade, o foco aponta na mesma direção: investir no ensino/aprendizagem de crianças camponesas, com ênfase em educação ambiental voltada aos programas de sustentabilidade, de um ponto de vista corporativo. Afirmado um suposto compromisso com a proteção dos direitos das crianças definem como objetivo “auxiliar no incentivo ao conhecimento e no desenvolvimento pleno das futuras gerações” (SYNGENTA, 2018). Tal enunciado é contraditado pelos fatos que envolvem a Syngenta, amplamente repercutidos nos estudos, em escala internacional, os quais abordam o uso intensivo dos agrotóxicos e os danos perenes causados à natureza e à sociedade.

Aqui se observa a adoção de estratégia de ação similar a de outras corporações, em busca da implantação das políticas de parceria público/privado; e, no caso, o envolvimento das Secretarias de Educação que colaboram com seu modelo de gestão para atender aos seus interesses. Como justificativa, pauta-se na retórica publicitária do suposto compromisso social da empresa com ênfase em discutíveis programas de recorte socioambiental, invocando os direitos das crianças, o incentivo ao conhecimento e o desenvolvimento pleno das futuras gerações.

O conteúdo e as ações do projeto são desenvolvidos e monitorados pela Fundação Abrinq e aplicados pelos professores das escolas participantes durante o ano letivo. A figura a seguir elucida a estratégia da Syngenta e demonstra o passo a passo da implantação do projeto desde os contatos, a definição do "ponto focal" da empresa, a responsabilidade dos assuntos corporativos da empresa pelo envio dos materiais às escolas, a formação

compartilhada de professores e educadores, e a condução do projeto no âmbito escolar. Observe-se que a “última etapa” – acompanhamento da implantação do projeto e avaliação do engajamento – é de completa responsabilidade da empresa e de seus corresponsáveis, tornando, de fato, a escola um laboratório, um lugar de experimento e aplicação corporativa de um projeto que redefine as metas e os objetivos de investimentos na educação.

Figura 3 – Funcionamento do Projeto Educação no Campo da Syngenta

Como o Projeto funciona?

O Projeto é implantado em 6 etapas, que envolvem todos os parceiros.



12 Classification: PUBLIC

Fonte: Syngenta (2018, p. 12).

syngenta

O Programa Agrinho é parte dessa mesma lógica de investir na formação das crianças de escolas públicas e utiliza estratégia similar, ao dirigir o foco de suas ações à suposta preocupação com a educação ambiental, afirmando o compromisso social das empresas que dela fazem parte.

Por que estudar o Agrinho? Nosso interesse por esse estudo reside na continuidade de nosso compromisso (também como professora e pesquisadora) com os processos de resistência à hegemonia do capital sobre a Educação a partir da Educação do Campo⁷. Por meio do levantamento inicial de dados e da construção do objeto de pesquisa,

⁷ Utilizaremos as expressões: **Educação e escolas no Campo** (para afirmar a localização e o funcionamento das escolas em territórios camponeses); **Educação e escola Rural** (quando nos referirmos ao contexto de fala das escolas da Chapada) e **Educação e escola do Campo** ao nos referir às escolas coordenadas pelo MST e que funcionam em consonância com a Política Nacional de Educação do Campo. Compreendida, conforme Caldart, (2004) como a luta do povo por políticas públicas que irão garantir o seu direito à educação que seja NO e DO campo. NO = O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e DO = O povo tem direito a educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e as necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

adensamos nossa compreensão sobre o Agrinho desde sua formulação estratégica até o ponto de vista da intenção, dos objetivos explicitados em seus documentos e da definição dos métodos de aplicação do programa. O Agrinho é aqui examinado como uma ação organizada de uma fração do capital no Brasil, a qual está mais diretamente envolvida na disputa de hegemonia do projeto de campo e de educação escolar no campo.

Nesta tese, coube-nos desvelar, sobretudo, a ação em âmbito escolar organizada pelo agronegócio, considerando sua função como o principal segmento do capital que disputa a sua reprodução, tanto a reprodução material quanto a reprodução ideológica de projeto de campo e de campesinato. Nossa observação de pesquisa se volta de modo nuclear à compreensão do como ocorre concretamente o agenciamento do Agro e seus métodos, especialmente em escolas rurais, configurando, portanto, o programa como principal segmento que se contrapõe à Agroecologia e à Educação do Campo nos territórios camponeses, hoje pela sua inserção em diversos estados e municípios. E isso se dá também porque compreendemos que, para avançarmos na defesa do projeto de Educação do Campo e da Agroecologia, precisamos entender como o capital se posiciona, se movimenta e estende seus tentáculos nos documentos chamados de "etapas de ação." Nesse sentido, os territórios que escolhemos para analisar estão em permanente disputa territorial e ideológica.

No caso da Chapada do Apodi, a disputa dá-se, fundamentalmente, na concepção entre agri(**cultura**) e agro(**negócio**) empresarial (SILVA, 2014). No assentamento Lagoa de Mineiro em Itarema, a disputa está centrada em torno da concepção, do papel da Educação e do fortalecimento da Agroecologia como projeto de agricultura. Nos dois territórios, temos a ação do agronegócio organizado, disputando a concepção de Educação, de campo e de agricultura e seus sujeitos, por meio do Agrinho, de modo que, nosso interesse pelos estudos da luta de classes no campo, da educação e do território camponês, se inscreve no intuito de fortalecer a luta da Educação do Campo e da Agroecologia como forma de resistência e enfrentamento ao grande capital por meio do agronegócio. Conforme aprendemos com os ensinamentos de Thompson, são as formas organizativas de resistência que vão determinando a própria organização como classe:

[...] as classes não existem como entidades separadas, que olham ao redor, encontram uma classe inimiga e começam logo a lutar. Pelo contrário, as gentes se encontram numa sociedade estruturada em modos determinados (crucialmente, porém não exclusivamente, em relações de produção), experimentam a exploração (ou a necessidade de manter o poder sobre os explorados), identificam pontos de interesses antagônicos, começam a lutar por estas questões e, no processo de luta, se descobrem como classe e chegam a conhecer este descobrimento como consciência de classe. A

classe e a consciência de classe são sempre as últimas, não as primeiras fases do processo real histórico (THOMPSON, 1984, p. 37).

Desse modo, nosso entendimento é de que nossa pesquisa pode participar do processo permanente de atualização crítica do pensamento educacional brasileiro compreendendo de que modo a luta de classes se movimenta na atualidade em relação ao campo e ao campesinato brasileiro na disputa de hegemonia no campo educacional. Entendemos que tal disputa se dá, por um lado, em relação à Educação do Campo e seus processos de resistência e afirmação, e, do outro lado, em relação aos processos e aos mecanismos de disputa ideológica firmados pelo agronegócio. Disputa essa que perpassa, sob a ótica gramsciana, uma totalidade entre teoria e ação e a formulação de uma concepção de mundo. Por isso, nosso olhar se constrói sob as lentes do conceito de hegemonia em Gramsci, porque se constitui como um ponto-chave para a compreensão das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Gramsci, como um grande pensador que reflete a partir das grandes transformações societárias e políticas no século XX, e tendo por base o acúmulo teórico de Marx e Engels, amplia notadamente a análise sobre o estado e o *modus operandi* da burguesia na dominação de classe. Outra categoria relevante para nossa pesquisa é o conceito de estado ampliado e de hegemonia. Ao pensar a Educação do Campo na atualidade, podemos fazê-lo a partir da coexistência entre hegemonia e conflitualidades envolvendo interesses divergentes. A hegemonia, como forma que se impõe, é constantemente recriada. Ela sofre resistências e é, muitas vezes, modificada. O conceito de hegemonia (GRAMSCI, 2002) nos possibilita, portanto, desvendar os jogos de consenso e, ao mesmo tempo, de dissenso que atravessam e condicionam as disputas de sentido e poder. Esse conceito comporta questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolve, também, o plano ético-cultural:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2002, p. 95).

Com intuito de compreender como é possível enfrentar as diferentes formas de dominação de uma classe sobre outra, a dimensão da hegemonia, para o autor, depara-se com um complexo de análises que culmina na compreensão da ação dialética da sociedade civil e da sociedade política que será elemento essencial para a concepção da categoria.

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2007a, p. 21).

Em Gramsci, a capacidade de construção de hegemonia decorre da possibilidade de que uma classe fundamental, dominante ou subalterna, **elabore sua visão de mundo**; e seja capaz de **estruturar o campo de lutas** de modo a determinar **frentes de intervenção** e **articular alianças**. Gruppi (1978) define hegemonia em Gramsci como a capacidade de viabilizar uma base social ao Estado proletário. “[...] na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (GRAMSCI, 2012, p. 248). Essas forças estão em movimento no campo brasileiro, e, para avançar no projeto popular de educação, precisamos compreendê-las como estão se efetivando no tempo presente, e, no caso específico, por meio do projeto Agronegócio na Escola.

A partir do Programa Agronegócio nas Escolas, surgiram as seguintes questões: como a ação da ABAG por meio do programa Agronegócio na Escola opera e difunde sua ideologia no Ceará? Quais suas estratégias de disputa de poder sobre as escolas públicas? Que conhecimentos são definidos para os sujeitos do campo? Quais os mecanismos de apropriação do estado por parte dos liames corporativos com vistas à atuação na escola pública? Em que medida essa política interfere na autonomia dos professores, das escolas e dos municípios de atuação do Programa? Nosso problema de pesquisa tem como base a compreensão sobre os desafios, as tensões e as interferências do Programa Agronegócio nas Escolas nos processos de formação sociocultural e política de sujeitos do campo e com a política de Educação do Campo.

Considerando o permanente processo de transformação do saber e da dinâmica da vida no campo, o presente estudo busca analisar, a partir dos princípios da Pedagogia do Território (evidenciando os distintos interesses e percepções), a atuação do agronegócio nas escolas localizadas em territórios camponeses, compreendendo em que medida suas ações contradizem os fundamentos da Educação do Campo construída pelos movimentos sociais e como se caracteriza a disputa de projetos de desenvolvimento, de Educação dos sujeitos do campo.

O estudo pretende ampliar sua escuta e seu diálogo por meio de entrevistas e de estudo de campo, visando a traçar uma moldura sócio-histórica que permite compreender os desafios, as tensões da práxis educativa e as interferências na formação sociocultural e política de sujeitos do campo. De igual modo, a pesquisa deseja aprofundar a compreensão sobre o processo de privatização da escola pública desde a inserção de grandes empresas capitalistas no ensino público a partir do aparato estatal, por meio de projetos e programas, de consultorias e gerenciamento privado de escolas públicas com repasses do fundo público. Para isso definimos como objetivo geral da pesquisa analisar a relação entre o estado, as empresas do agronegócio e suas agências correlatas no sistema público de educação. Para tal, adotamos como fulcro da pesquisa a análise dos programas oriundos da ABAG (o Programa Agrinho, em particular) junto às escolas públicas no Ceará, a partir de determinadas escolas de territórios camponeses, percebendo os embates e a disputa de hegemonia entre os projetos do AGRO e os princípios pedagógicos da Educação do Campo. Para tal, buscamos os elementos-chave de percepção sobre as diferentes formas de resistência – negação, recusa –; e a construção de contra-hegemonia nesse processo. O estudo, apoiado em extensa recolha de fontes e documentos de natureza variada, analisa os modos de atuação no Ceará da referida Associação Brasileira do Agronegócio, como se encadeiam suas premissas em torno do meio ambiente, do cooperativismo, e outras palavras-chave de seu vocabulário ideológico – desenvolvimento, meritocracia, empreendedorismo, competição e responsabilidade social.

No processo de pesquisa empírica, nos territórios de Itarema e Quixeré, em 14 escolas, registrada no diário de campo e baseada em entrevistas e diálogos participantes, buscamos os fios epistemológicos da Pedagogia do Território, uma elaboração construída no percurso de pesquisas do Grupo Tramas/UFC, incidindo também na problematização do conhecimento hegemônico, como pesquisadora-militante, e enfrentando o debate muito atual e necessário sobre os vetores do produtivismo no conhecimento acadêmico, adensando este trabalho quanto à acepção da *co-labor*-ação e quanto aos contornos epistemológicos de um projeto de ciência comprometido e engajado.

Em busca desses elementos, desafiamo-nos enquanto objetivos específicos da pesquisa, estudar em perspectiva histórica, o processo de Educação Rural e de Escola no Campo no Ceará; contribuir para a crítica às estratégias corporativas do agronegócio, quanto à produção de materiais didáticos e a implementação de projetos no âmbito escolar; analisar na retórica das empresas, os artifícios publicitários destinados à difusão de um suposto compromisso social com ênfase em discutíveis programas de recorte socioambiental; evidenciar os modos de resistência e de afirmação de direitos no projeto da Escola do Campo,

ante a investida do projeto do capital e do agronegócio nas escolas; refletir sobre a adoção de estratégias corporativas na implementação das políticas de parceria público/privado na educação pública; e, no caso, pensar o envolvimento das Secretarias de Educação Municipais e Estadual no Ceará; observar, no âmbito da disputa de hegemonia, a ação empresarial na educação pública, tornando a escola um laboratório, um lugar de experimento e aplicação corporativa de um projeto que redefine as metas e os objetivos de investimentos na educação; analisar os pressupostos da Educação em Agroecologia enquanto enfrentamento ao projeto do capital nas Escolas do Campo e evidenciar o projeto político dos Assentamentos e as Escolas do Campo como ‘territórios de resistência’.

Para alcançar tais objetivos, além do apoio nos estudos realizados sobre a temática, visitas de campo e conhecimento do material pedagógico disponível, buscamos afirmar uma concepção teórico-metodológica de sustentação às nossas análises a começar pelo debate em torno do papel da ciência na atualidade e sobre o diálogo com os saberes advindos das práticas sociais para pensar a educação, a escola e os sujeitos do campo no contexto educacional.

2.1 Lendo o fio da meada: em busca dos argumentos teóricos

O primeiro contato com o tema “educação e agronegócio” ocorreu a partir da publicização das ações do MST no estado do Paraná, em 2014, quando se decidiu queimar – em praça pública – o material do Programa Agrinho⁸ que havia chegado às escolas coordenadas pelo MST. A queima simbólica de cerca de dois mil exemplares da cartilha do Agrinho ocorreu em frente ao Núcleo Regional de Educação, no ato de encerramento do VII Encontro Estadual das(os) Educadoras(es) da Reforma Agrária do Paraná, no município de Cascavel, oeste do estado. Os documentos do período, como se vê nas imagens abaixo, informam que os(as) educadores(as) realizaram uma marcha de repúdio ao fechamento de Escolas do Campo e ao avanço do agronegócio, assim como um ato de denúncia da intervenção do agronegócio junto à Educação do Campo, representada pelo Programa Agrinho, um programa transvestido de “educação ambiental” e que, na prática, “ensina” às crianças do campo a usarem pesticidas.

⁸ Esse Programa foi criado no estado do Paraná, em 1996, e, segundo seus termos, para a formação de uma nova mentalidade nas crianças e nos(as) jovens camponeses(as) do ensino público fundamental, despertando o interesse por temas como: trabalho e consumo, cidadania, saúde e meio ambiente.

Figura 4 – Mobilização de educadores e educadoras do MST-PR



Fonte: Arquivo MST PR (2014)⁹.

Figura 5 – Ato de protesto com queima do material do Programa Agrinho



Fonte: Arquivo MST PR (2014)¹⁰.

De acordo com as informações divulgadas, ocorreu, naquela conjuntura, uma notificação do Ministério Público Estadual do Paraná ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), emitindo Parecer contrário¹¹ à realização de programas com tais conteúdos e objetivos nas escolas públicas do Paraná e apresentando uma Recomendação ao Conselho Estadual de Educação para que deliberasse sobre medidas imediatas que impedissem professores(as) e estudantes da rede pública a participarem do Programa Agrinho. A justificativa da Recomendação se baseava no princípio de que “a Educação deve manter

⁹ Disponível em: www.mst.org.br/ Acesso em: 4 set. 2019.

¹⁰ Disponível em: www.mst.org.br/ Acesso em: 4 set. 2019.

¹¹ Em anexo. Disponível na Tese de Leite (2023, p. 290-294).

compromisso permanente com a qualidade do ambiente, a sustentabilidade e a vida do planeta”. Após análises, o Ministério Público Estadual entendeu que o conteúdo metodológico do Agrinho omitia conteúdos fundamentais, como a Agroecologia, a soberania e a segurança alimentar, a agricultura camponesa de base familiar e a biodiversidade dos agroecossistemas, além de comprometer outros aspectos relacionados à funcionalidade e à fertilidade dos sistemas fundamentais para a qualidade de vida e a sustentabilidade futura. Atendendo à recomendação do MPT do Paraná, o Conselho Municipal da Cidade de Cascavel aprova, em 2019, um Parecer¹² pelo banimento do Agrinho no município paranaense, sendo considerado uma conquista dos movimentos sociais no enfrentamento ao Programa no Paraná.

Para além de acompanhar as notícias sobre esse processo do Paraná, tivemos contato com a tese de doutorado intitulada *Estado, classe social e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio*, defendida por Rodrigo Lamosa em 2014, no âmbito do doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2016, a pesquisa é publicada em livro *Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas*. Ao investigar a atuação do agronegócio nas escolas públicas de Ribeirão Preto (SP), chamou-nos muito a atenção para o agravamento da situação, nos últimos anos, sobre a hegemonia que o agronegócio tem construído a partir de inúmeras estratégias para disputar e convencer a sociedade do “sucesso” do modelo agrícola baseado na agricultura de mercado. A tese de Lamosa aprofunda, especialmente, a constituição da ABAG como partido do capital no campo para obtenção da sua hegemonia a partir da formação de seus intelectuais orgânicos.

Ao iniciar as leituras sobre esse tema, deparamo-nos com vários estudos realizados em diferentes estados brasileiros, sobre a atuação da ABAG, especialmente, no Paraná e em São Paulo. Aqui, destacamos alguns deles, sublinhando os aportes que consideramos fundamentais acerca das modulações e os diferentes aspectos do programa Agronegócio na Escola.

Em 2013, Antônio José Radi apresentou a dissertação de mestrado *Educação Ambiental em Ação: uma análise do Programa Agrinho*, no estado do Paraná. O estudo foi motivo de orgulho e aplauso, como se lê em sua divulgação nas páginas oficiais do SENAR/PR. Já no mesmo período, a pesquisa desenvolvida por Victor Hugo Junqueira, em 2014, na Universidade Federal de São Carlos (SP), apontou, em conclusão, que os setores

¹² Parecer CME nº 12/2019 e Deliberação CME nº 1/2019 – Banimento Agrinho em Cascavel – PR. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17072017_parecer_n_001_2017_agrinho.pdf. Acesso em: 4 set. 2019

representativos do agronegócio passaram a defender e a utilizar as escolas públicas de diferentes regiões do país como instrumento de persuasão e convencimento sobre seus valores ideológicos. Em sua tese, ao analisar o projeto “Agronegócio na Escola”, da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG/Ribeirão Preto/SP); e o projeto “ÁGORA”, da União da Indústria Canavieira (UNICA), realizados na região de Ribeirão Preto – SP, concluiu que:

O agronegócio procura internalizar na consciência dos sujeitos desde a infância a importância do agronegócio para a sociedade, e consequentemente assegurar o apoio (presente e futuro) da sociedade para as reivindicações por políticas estatais direcionadas e em benefício exclusivo do setor (JUNQUEIRA, 2015, p. 194).

No ano seguinte, Veninha Bortoluzzi Pereira (2015) estudou *A concepção político-pedagógica para formação de Professores do Programa Agrinho no estado do Paraná*, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO e trata a problemática do discurso da “responsabilidade social”, a qual carrega em seu bojo o ideário da educação empresarial em ações pautadas nas “parcerias público/privado”, amparadas no discurso da educação ambiental. No estudo analítico dos documentos do Programa Agrinho, apontou as categorias predominantes da formação de professores, tais como: a formação humana, a empregabilidade, as habilidades e competências, o empreendedorismo, a sustentabilidade e a cidadania. E tece uma crítica elucidando os determinantes sócio-históricos da formação de professores que seguem o modelo formador neoliberal, visando à adaptação do indivíduo às novas tecnologias e à flexibilidade do mundo globalizado.

Gilson Mezaroba (2017) da Universidade de Tuiuti (Paraná), em sua tese intitulada: *Imperialismo e Educação: a relação entre Educação Pública e as Fundações e Institutos Empresariais no Brasil (1990 - 2014)*, investigou as intervenções corporativas dos institutos e fundações empresariais no processo educativo das escolas públicas brasileiras. No tópico em que tratou sobre “o projeto imperialista e a construção da hegemonia do capital no âmbito das escolas públicas”, ao examinar as ações concretas dos institutos e fundações, demonstrou como as escolas rurais se tornam "laboratórios" por meio de programas autointitulados socioambientais desenvolvidos por empresas como a Bayer Cropscience, a Monsanto e Basf-Brasil e seus projetos de escolas ecoeficientes, em sua terminologia corporativa.

A dissertação de Adaiana Mallmann (2019), sobre *Desenvolvimento Rural*

Sustentável e Educação Ambiental: entre o discurso e a prática do Programa Agrinho no estado do Paraná, analisou os materiais didáticos do Programa Agrinho, com o objetivo de aprofundar a análise acerca das concepções de Educação Ambiental e de Desenvolvimento Rural Sustentável presentes no referido programa e evidenciar os instrumentos, a metodologia e a forma como tais concepções são dirigidas aos estudantes em âmbito escolar. Já o estudo de Rosângela Cristina Rosinski Lima (2020), em sua pesquisa de doutorado: *Na contramão da Educação do Campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas*, no Paraná, analisa o processo em que os entes privados ou paraestatais, representados por fundações e institutos empresariais, disputam as escolas públicas.

O trabalho de Jackeline Silva Alves (2021), da Universidade de São Carlos (SP), vai nessa mesma direção e aprofunda a temática em sua tese intitulada: *A disseminação do ideário pedagógico capitalista na Educação do Campo no Estado de Goiás: o Programa Agrinho na Escola*, ao identificar as concepções pedagógicas e metodológicas que embasam o programa; as práticas educativas por este orientadas; a relativização do papel do professor na mediação do processo de construção do conhecimento pelo aluno; bem como sobre o papel desse programa na elaboração dos conhecimentos escolares aplicados aos filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade. A leitura da tese ajudou a ampliar nossa perspectiva de pesquisa, ao observar um estudo centrado na região centro-oeste, no caso Goiás, e a aplicação do Programa Agrinho como mecanismo de fortalecimento do Agro numa região pontilhada de conflitos, aumentados na conjuntura regressiva que se aprofunda em 2018, dado o desmonte das políticas públicas de Educação do Campo, entre outras.

A tese de Tássia Gabriele Cordeiro, que versa sobre *A Hegemonia do Agronegócio do Campo à Educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo*, defendida em 2022, na Universidade do estado do Rio de Janeiro, constata a materialidade de uma ampla investida do agronegócio sobre a educação, resultado de sua ação na frente político-ideológica, analisando duas vertentes: o fechamento de escolas rurais, como uma via indireta e a inserção nas escolas, como via direta e efetivada por diferentes formatos de parcerias público-privadas em educação (PPPEs). O que intenta, segundo a autora, interditar a luta pela terra no país, forjando um consenso incontestado em torno da economia do agronegócio. Consequentemente, a autora destaca na tese que o projeto do agronegócio visa a consolidar sua hegemonia por meio de variadas estratégias que dão corpo a uma pedagogia sectária, pseudoeducativa e publicitária – a pedagogia do agronegócio.

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre os Programas do Agro nas escolas

Autor	Categoria	Título	Universidade	Ano
Antônio José Radi	Dissertação	Educação Ambiental em Ação: uma análise do Programa Agrinho, no Estado do Paraná	FAE - Centro Universitário, PR.	2013
Victor Hugo Junqueira	Dissertação	Educação, Trabalho e Ideologia: Análise da relação Agronegócio e Educação na Região de Ribeirão Preto- SP	Universidade Federal de São Carlos (SP)	2014
Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa	Tese	Estado, classe social e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio	UFRJ	2014
Veninha Bortoluzzi Pereira	Dissertação	A concepção político-pedagógica para formação de Professores do Programa Agrinho no estado do Paraná	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO	2015
Gilson Mezaroba	Tese	Imperialismo e Educação: A relação entre Educação Pública e as Fundações e Institutos Empresariais no Brasil (1990 - 2014)	Universidade de Tuiuti (Paraná)	2017
Adaiana Mallmann	Dissertação	Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação Ambiental: entre o discurso e a prática do Programa Agrinho no estado do Paraná	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, PR	2019
Rosângela Cristina Rosinski Lima	Tese	Na contramão da Educação do Campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas	Universidade Tuituti do Paraná, PR	2020
Jackeline Silva Alves	Tese	A disseminação do ideário pedagógico capitalista na Educação do Campo no Estado de Goiás: o Programa Agrinho na Escola	Universidade de São Carlos (SP)	2021
Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro	Tese	A Hegemonia do Agronegócio do Campo à Educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ	2022
Valter de Jesus Leite	Tese	Ofensiva do Programa Político e Educacional do Agronegócio na Educação Pública	Universidade Estadual de Maringá, PR.	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das análises e do aprofundamento, essas pesquisas demonstraram que, ao longo de quase trinta anos, os setores dominantes do agronegócio (associações e entidades de classe, empresas, sindicatos patronais) incidem e se entranham nas escolas públicas do Brasil,

utilizando um conjunto de programas/projetos como instrumentos ideológicos de persuasão e geração de consensos, no intuito de produzir e reproduzir sua ideologia corporativa na sociedade brasileira.

Com efeito, além da invasão dos espaços escolares e da tomada dos espaços no Legislativo, no Executivo e no Judiciário – com o fortalecimento da conhecida popularmente como “bancada do boi” –, o modelo produtivo e ideológico do agronegócio tem buscado sua legitimidade junto à sociedade civil¹³ com intensas campanhas midiáticas, positivando o papel das *commodities* agrícolas, como é o caso da campanha “Sou Agro” e da massiva campanha “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo. Agro: a indústria-riqueza do Brasil”; tal campanha tem sido convenientemente atualizada no último período, tendo seus conteúdos publicitários cada vez mais difundidos por meio da imagem e voz de pequenos produtores e inclusive de um modelo de agricultura familiar. Também no último período, observamos a inserção cada vez mais larga de propaganda do SENAR, inclusive inseridas em quadros específicos de programas de televisão de alcance e audiência massiva, principalmente aos domingos, na televisão aberta de maior pontuação nos medidores de audiência. Se o objetivo das primeiras iniciativas de propaganda era, segundo os patrocinadores, conectar o consumidor ao produtor rural, agora o novelo desenrola novos fios: além do "consumidor" e "produtor", entram em cena o papel do "formador" e em destaque a função do SENAR, um dos braços do Sistema S, sua planilha de cursos e suas técnicas.

Os depoimentos televisivos dos participantes exaltam a qualidade e as técnicas de formação, como condição de obter sucesso em suas iniciativas como pequenos produtores na apicultura, na fruticultura e noutros exemplos produtivos veiculados na propaganda do SENAR. Ainda que não seja aqui o lugar, a reflexão sobre o SENAR e sua função atualizada frente às investidas do Agro nos levam a abrir um parêntese para lembrar de um estudo pioneiro de Barbara Weinstein (2000), a saber, *(Re)formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964)* e sua análise instigante sobre a modernização e eficiência industrial, os projetos de formação como controle no mundo do trabalho e, em destaque, as funções do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Social da Indústria (SESI), duas das "pontas" do Sistema S no Brasil (SENAR, SEST, SENAC, SESC, SENAI, SESI).

Retomando o fio das leituras, com base no livro *Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas*, de Rodrigo Lamosa, (2016), já aqui referido,

¹³ Essa temática é abordada com originalidade no livro da Ana Manuela Chã, *Agronegócio e indústria cultural: estratégia das empresas para a construção da hegemonia*, da editora Expressão Popular, 2018.

adensamos o núcleo de análise sobre a problemática do Ceará, no sentido de avaliarmos como se processava a operacionalização do projeto Agronegócio na Escola. Foi na Chapada do Apodi que, ainda em 2015, escutamos, pela primeira vez, sobre a existência do programa e sua atuação em diversos municípios do Ceará. Na pesquisa subsequente em plataformas acadêmicas, constatamos a ausência de estudos sobre tal programa no Ceará já aos vinte anos de existência, o que ampliou nossa motivação para analisar e aprofundar essa temática.

2.2 Os fundamentos da pesquisa

Acolhendo sugestões metodológicas e observando estudos de base às pesquisas acima brevemente apontadas, percebemos que, em maioria, as análises sobre o agronegócio adotavam a ABAG como centralidade. Nossa pretensão foi adentrar no universo do Agrinho para compreender a escola, seus sujeitos e suas percepções em relação ao programa e a correlação de forças em sua implantação. A partir daí, tentamos construir os elementos-chave de percepção sobre o como se dá a aceitação, a adesão ao programa, bem como as diferentes formas de resistências no desenvolver das atividades e/ou sua negação, sua recusa; as disputas de hegemonia; e a construção de contra-hegemonia nesse processo.

Para isso, temos que nos referenciar no processo em que vivemos da luta de classe no campo na atualidade e na disputa sobre o projeto de agricultura e captura do campesinato. Faz-se necessário, então, situar essa problemática sob a ótica da luta de classes para entender se, nessa conjuntura, a agricultura camponesa de base familiar será subordinada e subalternizada pelo agronegócio e sua lógica, ou se conseguirá fortalecer a agricultura de base agroecológica, sustentada por uma cosmovisão da relação com a natureza baseada no Bem Viver, materializada na luta pela terra, na defesa dos territórios e na luta pela Reforma Agrária. Ou seja, pensar o papel da agricultura camponesa/familiar¹⁴ no atual movimento do capital no campo. Pensar se seu papel será de integração e subalternidade à lógica do mercado. Na intencionalidade das corporações ligadas ao agronegócio, a lógica é de subordinação para maximizar os lucros pelo vínculo da exploração do trabalho, mas também pela educação para manter a lógica de dominação das mentes. E aqui ganham centralidade a

¹⁴ Utilizo essa expressão baseada na explicação de Fernandes (2001) sobre correntes teóricas que diferenciam a agricultura familiar e/ou agricultura camponesa. Ele afirma que os teóricos da agricultura familiar defendem que o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar. Desse modo, pode-se afirmar que a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa, ou que todo camponês é agricultor familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês. Criou-se assim um termo supérfluo, mas de reconhecida força teórico-política. E como eufemismo de agricultura capitalista, foi criada a expressão agricultura patronal (FERNANDES, 2001, p. 29-30 *apud* SILVA, 2014).

Educação e a Escola, como denominou Vandana Shiva, em livro *Monoculturas da mente*, referindo-se ao modo de pensar predominante da sociedade atual e refletindo sobre o pensamento unilateral que se instalou no mundo desse sistema que cria mecanismos para imprimir suas formas de pensar e de estar no mundo. Segundo Vandana Shiva, os sistemas modernos de saber provêm de uma cultura “ultradominadora e colonizadora [...] e são, eles próprios, colonizadores” (SHIVA, 2003, p. 21).

Para as corporações ligadas ao agronegócio, a Educação é apropriada nesse bojo com o intuito de propagandear os conteúdos que atendam aos interesses de produção e reprodução do capital para que se tornem hegemônicos e passem, segundo a autora, a ser encaradas como únicas formas possíveis de se conceber a realidade e atuar no mundo. Nesse intuito, no Setor de Educação do MST, ao avaliar a atuação dessas corporações nos processos educacionais atenta à gravidade dos fatos, situa a intenção e a lógica do Agrinho:

*É uma ofensiva gravíssima que nós estamos vivendo nos processos educativos nas nossas Escolas do Campo. Porque essa **intervenção do capital, do agronegócio em nossas escolas, ela é muito clara na sua intencionalidade**. Então, o que propõe o Agrinho? O Agrinho propõe uma educação para você usar os venenos, os agrotóxicos. Então, essa lógica de uso dos agrotóxicos é uma lógica de quem? Não é a lógica da agricultura familiar de base agroecológica, histórica no nosso país. É a lógica do agronegócio, do pacote do veneno. **Ao mesmo tempo em que trabalha essa visão ideológica de que o agronegócio é bom**. O agronegócio é bom para quem? E para que? (Entrevista: Setor de Educação do MST, 2023)*

Historicamente, os movimentos de resistência ao redor do mundo cumprem seu papel quando problematizam (e recusam) o sistema hegemônico vigente e apontam as saídas possíveis, ou como afirmou Paulo Freire, o inédito-viável. “O ‘inédito-viável’ é na realidade, algo que era inédito, ainda não claramente (re)conhecido e vivido, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que se movem pela utopia, o problema que não perde sua dimensão de sonho, pode se tornar realidade (FREIRE, 2014a, p. 225). As saídas possíveis são vistas também em sua *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (FREIRE, 2014b).

A reflexão sobre a intencionalidade da intervenção do capital nas escolas camponesas exige, a nosso ver, pensarmos sobre a *práxis* como uma categoria fundamental ao estudo porquanto é uma chave de leitura para perceber como se dá a disputa ideológica e a formulação (e quebra) de consensos entre, de um lado, a agroecologia, e de outro, o agronegócio. Em seu livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2015) destaca o lugar da *práxis* na construção do inédito viável e o lugar da ação e reflexão:

A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação

obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da *práxis*. Isso significa, enfatizamos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam (...) Mas, por outro lado, a *práxis* não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão (FREIRE, 2015, p. 221-222).

Quando nos referimos à *práxis*, estamos interessados em compreender ao menos dois caminhos possíveis: por um lado, pensar uma prática educativa por meio da qual se concretiza um projeto de educação, uma teoria, uma concepção. Essa concepção é movida por uma prática que passa pela atuação do Estado, pelas instituições em que há toda uma prática por meio da qual essa concepção se concretiza. Nesse sentido, para compreendê-la e entender como ela avança no território, é preciso compreender a prática. E, por outro lado, também há de se entender que dadas concepções e práticas podem fortalecer, materializar, concretizar um campo político, no caso analisado, o do agronegócio. Entendemos assim que o agronegócio avança no território camponês na medida em que avança o uso de agrotóxicos, mas também avança a "fabricação de consensos" (para usar um termo caro a Noam Chomsky) em torno do uso de agrotóxicos. Aqui nos pautamos na compreensão de território de Haesbaert, suas esferas articuladas, a dinâmica de poder e as estratégias em jogo:

O território, enquanto relação de dominação e apropriação sociedade espaço desdobra-se ao longo de um continuum que vai da **dominação político-econômica mais “concreta”** à **apropriação mais subjetiva e/ou “cultural- simbólica”**. Embora seja completamente equivocado separar estas esferas, cada grupo social, classe ou instituição pode “territorializar-se” através de processos de caráter mais funcional (econômico-político) ou mais simbólico (político- cultural) na relação que desenvolve com seus espaços, **dependendo da dinâmica de poder e das estratégias que estão em jogo** (HAESBAERT, 2007, p. 95-96 – *grifos nossos*).

E, nesse sentido, a concepção ideológica que é socializada, massificada por meio de uma *práxis* educativa, consideramos que não é só educativa no sentido pedagógico, de uma *práxis* do que acontece no processo, no interior da escola. No entanto, devemos entender também no sentido de que essa *práxis* educativa educa o campo e afirma um projeto de campo. No caso do agronegócio, o campo vai sendo negado e inserido nesse projeto como realidade a ser superada, lugar do atraso, do flagelo da seca, das velhas fazendas improdutivas, da vida dura e rude etc. No entanto, no projeto do Movimento da Educação do Campo, temos a concepção de campo como espaço que tem suas particularidades e que é, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades da realidade dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social. Isso confere à Educação do Campo o papel de

fomentar reflexões sobre o novo projeto de desenvolvimento e de entender qual é o papel do campo nesse projeto (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004); bem como se saber qual é a prática a partir da qual essa concepção de campo proposta pelo capital vai construindo o seu consenso. E, por outro lado, olhar como no território – o campo que esse consenso fortalece – vai se concretizando.

A categoria práxis constitui eixo fundante neste estudo, porque oferece elementos substanciais ao conceito de educação e práticas educativas para evidenciar as relações pedagógicas na dimensão da práxis humana. Nessa perspectiva, a teoria “emerge do mundo prático das interações sociais, ou seja, do mundo do entendimento entre os homens, dos costumes, e das instituições que regem a vida humana” (OLIVEIRA, 1995, p. 97). E Oliveira acrescenta “o homem enquanto práxis só existe inserido num contexto, numa conexão de coisas naturais, pessoas, produtos da intervenção do homem no mundo, instituições etc.” (OLIVEIRA, 1997, p. 62). Portanto, dá-se o nome de práxis a essa “atividade prática que evidencia a unidade entre pensamento e prática, como expressão do ato uno do homem, que na ação elabora a realidade, recriando-a e transformando-a” (DAMASCENO, 1995, p. 21), como ação consciente do ser humano atuante no mundo.

No pensamento marxiano, a práxis origina-se na relação entre o ser humano e a natureza, pois, à medida que esta vai sendo modificada pela ação humana, modifica a si mesmo, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade. Ao discorrer sobre o conceito da práxis em Marx, Sánchez Vázquez desenvolve a noção de práxis tendo como eixo central a problemática da transformação da realidade considerada injusta. Assim, conceitua práxis “[...] como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 398). Nas ideias do autor, sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independente do sujeito prático, não se pode falar propriamente da práxis como atividade material consciente e objetivante; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica – ou espiritual que não se objetiva materialmente não pode ser considerada como práxis (VÁZQUEZ, 1977, p. 194).

Segundo o autor, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 221). E introduz a ideia que vai “da consciência comum à consciência filosófica da práxis” (*idem*, p. 27). Sobre a concepção da práxis em Marx, afirma que o problema da práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade recorre à “relação teoria e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida

em que essa relação é consciente” (*idem*, p. 109), e destacando a não linearidade do exercício da atividade prática transformadora do homem. Para Vázquez, é possível

falar de níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática. Distinguimos por um lado a “práxis criadora” (reflexiva) e a “reiterativa” ou imitativa (espontânea) por outro. Essas distinções de nível não eliminam os vínculos mútuos entre uma e outra práxis, eles se dão no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais. Por isso, o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa, visto que o sujeito e o objeto se apresentam em unidade indissolúvel na relação prática. (VÁZQUEZ, 1977, p. 245-259).

São ideias complementares às observações de Gramsci sobre a filosofia da práxis, no sentido da realização desse movimento permanente de articulação entre as práticas, as vivências e experiências e os processos reflexivos que têm como objetivo a criticidade para a superação da realidade. A esse respeito, Gramsci afirma:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente)” (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Gramsci chama nossa atenção para esse desafio da criticidade, o qual, a nosso ver, ajuda a identificar e a problematizar a práxis e a cultura educacional arraigadas na experiência pedagógica da escola e seus sujeitos, o que ajuda a despertá-los para a necessidade de uma práxis política de novo tipo em que é possível, segundo Gramsci, “criticar a própria concepção do mundo” (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Na nossa compreensão, pensando o campo educacional, essa ideia exige uma sólida base teórica e epistemológica como condição ao exercício de pensar a educação escapando à visão fragmentada do mercado que tende a reduzir a formação do educador a uma perspectiva subordinada às noções de competências e habilidades. Assim, a Escola é vista como uma empresa a ser gerida, e a prática pedagógica como um produtivismo com superposição de tarefas para garantia de demandas e metas que, grosso modo, visam ao atendimento de interesses mercantis e/ou de dominação. Nossa reflexão caminha no sentido de pensar a educação de caráter emancipatório que eleve o nível de consciência de seus sujeitos para não só compreender a realidade, mas, acima de tudo, transformá-la, como nos

apontam os estudos marxianos e que nos convocam a pensar sobre essa práxis educativa.

No caso específico da práxis educativa, Paulo Freire a define como a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O exercício dialético entre ação-reflexão favorece a uma mudança da consciência humana sobre a estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade dos sujeitos empenhados na sua luta por liberdade. Para Freire, “a práxis se constitui como a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p. 53).

Essa é, a nosso ver, uma reflexão vigorosa, porque, no contexto da práxis educativa, educar ultrapassa a noção de mera transmissão de conteúdo, visando à formação humana na sua totalidade. Nesse sentido, dialogamos também com o sentido das aprendizagens, a partir do pensamento de Vygotsky: “[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca” (VIGOTSKY, 2003, p. 301).

Conhecer para transformar é parte da pedagogia da luta social e lugar de partida para a construção de uma escola como lugar desse exercício da práxis social, tendo a pesquisa como um princípio educativo (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004). Denota um posicionamento na luta de classes na perspectiva da emancipação humana e da transformação social. Nesse sentido, não existe conhecimento fora da realidade, o conhecer vincula-se à transformação dessa realidade, e a educação situa-se imbricada com a produção de conhecimentos. Ideia complementar a do professor Saviani ao afirmar que

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2013, p. 91).

Há, nesse contexto, a necessidade de se pensar a mediação do papel da educação para fortalecer a construção de conhecimentos socialmente necessários no âmbito da práxis e de olhar para a escola como o lócus fundamental de articulação entre teoria e prática. Além disso, é importante ter a compreensão e a crítica de que essa articulação não pode e não deve ser subordinada à lógica que reduz a educação à formação de competências e habilidades que atendam aos interesses do mercado, como já afirmamos.

A partir dessas afirmações e dos posicionamentos, pretendemos elencar, desde nossa compreensão, os saberes necessários para uma práxis pedagógica emancipatória a partir do diálogo com os saberes advindos das práticas sociais que extrapolam a sala de aula, bem como realizar uma reflexão crítica sobre a prática educativa e as diferentes dimensões que envolvem o processo de produção de conhecimento tendo na Pedagogia da Terra e na Educação Popular os elementos de análise. Tendo como base epistemológica a teoria marxista, a compreensão e o exercício coletivo de consciência do processo ensino-aprendizagem, ao pensar a educação na perspectiva transformadora, dialética, radical, é relevante fazer esse exercício coletivo de consciência do processo ensino-aprendizagem, seus avanços e desafios na contemporaneidade. Paulo Freire nos ajuda a pensar como

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar/aprender participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 24-26).

Na medida em que avançamos nos debates e sistematização de experiências, o cotidiano escolar exige repensarmos a docência em um processo contínuo de um trabalho dialogado que requer a apropriação de múltiplos conhecimentos que levem em conta a vida, a cultura e a história. Por isso, pensar a dimensão do objetivo maior do ensino, que é a construção do conhecimento que atende à necessidade do estudante aprender a partir do encontro com a realidade e sua transformação, se constitui em um dos elementos fundantes para compreender a relação pedagógica que articula experiência, novos saberes e práticas estabelecendo assim uma nova relação professor/estudante mediada pelo conhecimento sistematizado. Por isso, uma das aprendizagens relevantes parte do princípio de que ensinar envolve articulação entre os diversos conhecimentos e pressupõe relação entre sujeitos da aprendizagem, a pesquisa e a re-elaboração e apreensão da realidade. Ainda com Freire, aprendemos que:

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensina, ensinando aprende, outro que aprendendo, ensina, daí o cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter directivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996, p. 77).

Consideramos essa uma das mais importantes dimensões para uma práxis educativa emancipatória para se levar em conta a aprendizagem e a construção dos conhecimentos, pois ela se dá na superação dos desafios de fragmentação do conhecimento,

da separação entre teoria e prática; na hierarquização de saberes e poderes dentro da sala de aula, dos métodos tradicionalistas de ensino que colaboram com o silenciamento, ao invés da fala; com a resposta e verdades categóricas, ao invés da pergunta e da provisoriade das descobertas. De modo que tudo isso nos convida a pensar que os saberes devem ser diversificados e se faz necessário o domínio dos campos científico, pedagógico, curricular, do conhecimento e da experiência e que leve em conta a relação ensino/pesquisa; ensino contextualizado; contexto territorial e os conteúdos da educação; relação conteúdo/forma; criticidade; protagonismo; relação teoria/prática como princípios para o processo de ensino-aprendizagem. Ou, como pontuou Paulo Freire, sobre o processo de ensino-aprendizagem: “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 12).

Nosso grande desafio pedagógico é repensar a sala de aula e os diferentes lugares de aprendizagens como lugar de produzir cultura, como forma de resistências, como já afirmamos. Aqui emerge outra dimensão no escopo de uma práxis pedagógica emancipatória; o que Paulo Freire denominou de curiosidade epistemológica, que se constrói pelo exercício da criticidade, que perpassa as emoções, a sensibilidade, a afetividade. E afirma: “o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 51). Por isso mesmo, o exercício da práxis exige um conhecimento vivo, em que se aprende pelo trabalho e não para o trabalho. E o papel do educador passa a se constituir num convite permanente à reflexão, a ajudar a pensar sobre o mundo, a alimentar (como bem aprendemos) o desejo do educando por aprender.

Nessa tarefa, temos o desafio de romper com a lógica de que somos consumidores de conhecimento e que o professor é um mediador de processos entre essas duas culturas: a sistematizada pela ciência e o aprendiz. Significa optar por uma práxis educativa que vá desmascarando e mostrando a não pertinência desse sistema, em busca da emancipação integral da humanidade, pois, como afirma Freire, em *Educação e Mudança*: “numa sociedade de classes, toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la” (FREIRE, 1991, p. 13). Trata-se assim de buscar soluções para “construir um pensamento educacional contra-hegemônico, antagônico, combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora” (FRIGOTTO, 2005, s. p.).

Para que isso ocorra, há a necessidade de problematizar o papel do Estado, face a reorganização dos processos de acumulação do capital com a financeirização da economia em uma lógica que envolve a predominância dos mercados e demais instituições financeiras, como a forma de definição, gestão e realização da riqueza no capitalismo contemporâneo. No caso do campo, esse processo se dá por meio da acumulação por espoliação (HARVEY, 2004). De acordo com Silva (2014), é um conceito desenvolvido por David Harvey para definir um modelo de desenvolvimento pautado na expansão das fronteiras agrícolas para produção de *commodities*, tendo por base a lógica de mercantilização da natureza. Silva (2014) aponta que esse processo de expansão vem combinado à lógica da exploração da força de trabalho, mediante a proletarização do campesinato e a precarização das relações de trabalho. Segundo ela, o autor aponta duas situações para ilustrar o processo de acumulação por espoliação, que são: o processo de desterritorialização de comunidades campesinas e indígenas para produção de monoculturas tipo exportação, e o processo de subalternidade dos territórios, onde se mantém o controle pelos empreendimentos, principalmente pelas tecnologias e mercado (HARVEY, 2004 *apud* SILVA, 2014, p. 89).

Isso repercutiu, por exemplo, na dinâmica global da produção, o que favoreceu a mobilidade do capital com implicações profundas, especialmente nos países do sul global. Governos protagonizaram projetos estratégicos para o chamado desenvolvimento de caráter marcadamente neoextrativista que intensificaram a exploração dos ‘recursos naturais’ e a produção de *commodities* destinadas à exportação, com a expansão das fronteiras agrícolas para novos territórios e ampliação da infraestrutura de suporte e fortalecimento desse modelo predatório, espoliativo e expropriador de populações camponesas, de povos originários e afrodescendentes.

Por meio do setor estatal, o estado tem desempenhado papel ativo na construção da infraestrutura e na criação de um ambiente jurídico-normativo favorável aos empreendimentos de empresas estatais e transnacionais. Vários autores no campo das ciências ambientais aprofundam essa dinâmica do capital no campo e esses conflitos ambientais, sociais e políticos dela decorrentes, tais como Gudynas (2010; 2012), Harvey (2004), Porto-Gonçalves (2006), Quijano (2012), Svampa (2011), Acsehrad (2014). Essas questões são abordadas mais adiante ao tratarmos da educação ambiental. O Estado assume o papel de mediador desses interesses, por isso se faz necessário entendê-lo na contemporaneidade, visto que o capital com suas corporações e organizações utiliza a estrutura do Estado e fortalece o seu papel de educador, como nos alertam Leher e Mota,

[...] o capital, em todas as suas expressões – instituições financeiras, corporações, organizações de diversos tipos etc. –, deseja manter relação com os governos para chegar ao coração do Estado (a chamada área econômica), objetivando criar normas que subordinem a educação à lógica do capital. Ademais, é indubitável que os representantes do capital têm todo interesse em fortalecer o papel educador do Estado (em termos gramscianos, no sentido de levar aos “quatro cantos” a sua lógica), em prol da coesão e do controle sociais em um contexto de permanente “estado de exceção”, para utilizar uma expressão benjaminiana (LEHER; MOTA, 2012, p. 580).

No período mais recente, com o Brasil atendendo ao Acordo da OCDE¹⁵, a função do Estado se configurou no atendimento de demandas populares, como saúde, educação e direitos trabalhistas, mas sem que isso mude a velha lógica de atender aos interesses do capital. Nessa linha, José Paulo Netto (2004) ressalta:

Em resumidas contas, a reestruturação do Estado em curso pode ser sinalizada como a hipertrofia da sua função de **garantidor da acumulação capitalista** simultaneamente à sua atrofia como **legitimador desta**; na medida em que o fundamento dessa reestruturação é a concepção de que **o único regulador societal legítimo e eficiente é o mercado**, o que vem emergindo da reestruturação em curso é um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital** (NETTO, 2004, p. 72).

Cabe aqui acessar a concepção de Estado ajustador desenvolvido por Flávio Farias (2001) sobre a Teoria do Estado Capitalista Contemporâneo, em especial sua concepção de que o Estado e o Capital, enquanto um todo orgânico e articulado, mantêm uma relação de organicidade, ou seja, uma totalidade que, como tal, tem um caráter complexo e contraditório, mas também dinâmico, em constante movimento. Rechaça-se, portanto, uma noção estática de Estado porque só é possível falar deste relativo a um determinado tempo, um determinado período histórico.

A ideia aqui não é aprofundar um estudo sobre o Estado, mas apreender os elementos centrais que nos permitam compreender as modificações contemporâneas. Segundo Farias, há uma perspectiva de formação do Estado a partir da teoria marxiana, enquanto uma totalidade contraditória, dialética, porém orgânica com o capital. Em sua formulação, o Estado capitalista historicamente determinado tem sua natureza constituída a partir da formulação dos termos: a forma-estado (generalidade), a forma de estado (particularidade) e a forma do estado (singularidade) (FARIAS, 2001). Nessa concepção, o Estado capitalista contemporâneo tem uma **generalidade**: a forma-estado é a forma **capitalista** que tem estrutura e finalidade. Tem uma **particularidade** que se modifica de acordo com os

¹⁵ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é um organismo formado por 37 países, os quais se reúnem para elaborar diretrizes em diferentes áreas que impactam a economia mundial.

interesses. Nessa movimentação, atualmente, a particularidade é o **sistema neoliberal**. E tem uma **singularidade** que varia **territorialmente**, a exemplo do Estado Capitalista Neoliberal. E mesmo nacionalmente você vai encontrar variações na forma do Estado quando olhar para as formas de governar; como é o Estado Capitalista Neoliberal do Ceará, nesse período, e sua singularidade. Ou quando tem um caráter mais populista ou neofascista. Outra relação interessante, feita pelo citado autor, é que o Estado se estrutura numa forma aparente e de essência social e material; o Estado Capitalista Contemporâneo se expressa na sua essência social como luta de classes (FARIAS, 2001). Nesse passo, a estrutura da forma-estado exprime-se pelo seguinte gráfico:

Gráfico 1 – A estrutura da forma-Estado



Fonte: Farias (2001)

Na sua concepção, a substância oculta da forma-estado seria o próprio **Estado**, a forma aparente seria o **Governo** e o modo mais aparente da forma-estado seriam as **Políticas Públicas**. Como bem sistematizou no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – A política como forma mais aparente



Fonte: Farias (2001)

Compreendendo Estado e capital enquanto um todo articulado, orgânico, complexo e contraditório, e ainda que o Estado, quando atua como premissa do capital, desenvolve o papel de mediador via políticas públicas, em uma tentativa de, à medida do

possível, conter o antagonismo que ali se estrutura como motor da sociedade, a luta de classes, essa é uma teoria que pode nos ajudar na compreensão e na análise do Programa Agrinho sobre o papel do estado do Ceará como mediador das políticas públicas, servindo a dois senhores: de um lado, atendendo aos movimentos sociais com as demandas das escolas do campo e, de outro, aos programas educacionais do setor empresarial. O que vai responder é a natureza e a forma desse Estado, como se constitui para atender aos interesses da burguesia e como conter os antagonismos de classes. É o que justifica, por exemplo, os avanços com a aprovação da Constituição de 1988. Segundo Netto, a Constituição de 1988 consagrou um avanço social, resultado das lutas conduzidas, por duas décadas, pelos setores democráticos: sem ferir a ordem burguesa “[...], ela assentou os fundamentos a partir dos quais a dinâmica capitalista poderia ser direcionada de modo a reduzir, a níveis toleráveis, o que os próprios segmentos das classes dominantes então denominavam ‘dívida social’” (NETTO, 1999, p. 77) e completa:

Com efeito, a Constituição de 1998 configurou um pacto social preciso: nos seus marcos, as forças sociopolíticas comprometeram-se com uma convivência social parametrada pela prioridade de, mantendo as regras do jogo democrático, diminuir as fortíssimas assimetrias socioeconômicas geradas pelo padrão de desenvolvimento implementado pelo regime ditatorial. Nesse sentido, o essencial da Constituição de 1988 apontava para a construção- pela primeira vez assim posta na história brasileira- de uma espécie de Estado de bem estar social [...] (NETTO, 1999, p. 77).

Outro conceito que colabora para nosso olhar sobre os processos educacionais em curso no Brasil e, em especial, na política de Educação para o campo, é o conceito de Pedagogia do Capital. Sendo assim, é importante olhar para o Programa Agrinho para compreender como esse projeto de educação do capital se materializa no território camponês. Do ponto de vista histórico, José Rodrigues, em seu livro: *O Moderno Príncipe Industrial: O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*, situa seu estudo nos anos 1960 sobre os empresários e a Educação, a partir da constituição da CNI, o SENAI e o ensino industrial em larga escala; o SESI e a fábrica de cidadãos; o pensamento pedagógico na aventura industrial e na busca da competitividade; a Educação Básica e a Formação Profissional para analisar como a Confederação da Indústria foi espécie de "grande pedagogo do capital" e como organizou um pensamento do moderno príncipe industrial que é a CNI, a qual vai organizar o pensamento e toda a estrutura SENAI, SESI e como esse pensamento estava associado e vai modificando com um determinado período histórico do capital, da dinâmica do capitalismo.

Tal ideia nos ajuda a compreender, na atualidade, o agronegócio: de presença

cotidiana na televisão, no conteúdo da novela, nas mídias sociais e na escola, disputando os sujeitos com sua ideologia. De acordo com Melo (2010), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) é um destacado “intelectual coletivo” da burguesia industrial, e, no seu projeto, a educação passa a fornecer e preparar mão de obra qualificada na perspectiva empresarial por meio da capacitação profissional para o trabalho assalariado. Frigotto (1983), ao tratar da relação entre trabalho e educação, ressalta que a base ideológica sobre a qual se sustenta o conceito do trabalho faz com que este deixe de ser compreendido como categoria fundamental que define o ser humano, passando a ser definido como trabalho assalariado orientado pelas relações capitalistas. Em seu argumento:

Para assinalar concretamente essa especificação que recebe o trabalho na formação profissional, basta analisar as próprias condições históricas que produzem e demandam instituições do tipo SENAI e SENAR. Porque o SENAI surge em 1942 e sua ideia vai se formulando desde 1937, e o SENAR, somente em 1976, senão porque se delineiam duas formas históricas específicas do avanço do capitalismo, de organização do trabalho na indústria e no campo, em tempos diversos. De outra parte, o fato do SENAI ser gerido pela própria Confederação da Indústria e não pelos sindicatos trabalhadores, especifica o tipo de interesses que estão em jogo e a marca que recebe a concepção de trabalho e a relação pedagógica que se efetiva a partir do mesmo (FRIGOTTO, 1983, p. 40).

Ainda de acordo com Frigotto, o SENAI

[...] vai herdar a tradição de ensino do CFESP de São Paulo e vai desenvolvê-lo, cada vez mais com o apoio dos métodos de ensino individualizado, ensino programado, ensino por módulos, a partir da psicologia condutivista, cuja expressão mais evidente é a figura de Skinner (FRIGOTTO, 1983, p. 41).

No período mais recente dos anos 1990, Lúcia Maria Wanderley Neves estuda como nesse período vai se constituindo uma "nova pedagogia", a do terceiro setor, por ela denominada, inspirada em Gramsci, como pedagogia da hegemonia. O termo “pedagogia da hegemonia” foi utilizado a partir da afirmação de Gramsci de que toda hegemonia é pedagógica. No livro organizado por Neves, *A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*, encontramos a análise sobre a “A Terceira Via”, identificando, nesse projeto, o conceito de sociedade, a formulação de um Estado de novo tipo, a criação de um espaço social novo – o terceiro setor – ou simplesmente o social, constituído por uma “sociedade civil ativa”, espaço de harmonização de interesses, de concertação social (NEVES, 2005).

Segundo a autora, esses fundamentos teóricos e políticos ajudaram a ver que estava em curso uma estratégia mundial capitalista de repolitização da política que segue

mudando rapidamente a arquitetura e a dinâmica da sociedade civil brasileira na atualidade. E essa mudança se efetiva por meio de três movimentos concomitantes: o primeiro refere-se à conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, do empreendedorismo e do colaboracionismo. São responsáveis principais pela difusão desses valores: a escola, a igreja e a mídia; o segundo corresponde à assimilação dos movimentos sociais classistas ao projeto neoliberal “requejado e requintado” da Terceira Via; já no terceiro, além da formação de novos valores, da desarticulação de um projeto político das classes trabalhadoras, inicia-se um movimento caracterizado pela proliferação de novos aparelhos privados de hegemonia, denominados genericamente de ONGs (organizações não governamentais). De acordo com seus estudos, na segunda metade dos anos de 1990, as empresas brasileiras começam a expandir sistematicamente suas fundações e desenvolvem, nos anos 2000, uma rede complexa de intelectuais da **nova pedagogia da hegemonia com vistas à difusão da ideologia da responsabilidade social** (NEVES, 1991). Para entender as estratégias da nova pedagogia da hegemonia, a autora utiliza o conceito gramsciano de Estado educador. Por meio deste, foi possível captar as novas estratégias e dominação de classe da burguesia brasileira na atualidade.

A burguesia, diretamente e por meio do Estado gerencial, sem abandonar o uso da coerção, passou a utilizar fartamente estratégias de obtenção do consenso. Esse movimento só começa a ser percebido com maior clareza quando os estudos oficiais passaram a divulgar o crescimento das Fasfil (Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos) no Brasil dos anos 2000 (NEVES, 2011, p. 235).

Ainda de acordo com a autora, devido ao surgimento de novos movimentos sociais voltados para a organização política em torno de questões não trabalhistas e também por causa do desenvolvimento de políticas sociais privatistas e fragmentárias, expandiram-se, consideravelmente, os aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil. “Em 2005, por exemplo, existiam, no país, em torno de 330 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos (Fasfil), sem falar no número de voluntários, cerca de 18 milhões no início desta década, e das empresas prestadoras de serviços sociais” (NEVES, 2011, p. 236).

Estamos também atentos à política de formação de intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, entre os quais se incluem os professores. Creio que as pesquisas que vocês desenvolvem aqui no Programa de Pós-Graduação serão de grande valia para o nosso novo estudo: a formação para o trabalho simples no Brasil de hoje (idem).

Na nossa compreensão, corroborando as ideias da autora, o setor empresarial ligado ao agronegócio se apropria desse movimento político de formação das novas gerações

para desenvolver também sua pedagogia. A tese de Tássia Gabriele Cordeiro, *A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo*, constata exatamente essa ideia de que o agronegócio desenvolve uma pedagogia que tem na sua essência a coesão e o consenso.

[...] constatamos, portanto, a conformação do que estamos chamando de hegemonia do agronegócio, que se expressa em uma pedagogia do agronegócio com uma dupla tática para a “expansão/consolidação” do setor no campo educacional: a coerção pelo violento processo de fechamento de escolas rurais e pelas campanhas condizentes com um “Agro sem partido”, associadas ao consenso propagado e construído por programas ditos educacionais, que se somam aos culturais e à publicidade e à propaganda nos meios de comunicação. (CORDEIRO, 2022, p. 352)

É o que vimos acompanhando nesses últimos trinta anos. Por isso, na nossa compreensão, acompanhar o movimento do capital que tramita fazendo essa articulação entre a educação e a questão ambiental para a defesa dos seus interesses é uma grande estratégia desenvolvida para ganhar a mente e os corações da sociedade em contraposição ao projeto de campo e de Educação do Campo desenvolvido pelos movimentos sociais.

Todo esse processo nos permite pensar a articulação entre a questão ambiental e a educação como elementos-chave para compreender o campo e a Educação do Campo na contemporaneidade, destacando suas potencialidades e seus desafios. A relação da educação com a temática ambiental se amplia de modo mais efetivo nos anos 1990 frente à crise ambiental que se aprofundou com o avanço dos processos industriais e com a contaminação da atmosfera, quando os movimentos ambientais, a consciência ecológica se articulam para pensar uma efetiva educação ambiental.

Essa temática surge pela dinâmica própria do sistema educacional de atualização das questões inerentes ao seu tempo. Embora vários cenários vislumbrem a possibilidade de uma catástrofe ambiental e de um conseqüente colapso civilizacional (DIAMOND, 2005; JACOBI, 2005; JONAS, 2006), pensadores como Freire (1996; 2005), demonstram que a educação – alicerçada sobre outros saberes e princípios – pode transformar o presente e redesenhar o futuro. Essa concepção de educação – crítica e transformadora – ao priorizar a questão ambiental, deve, portanto, transcender o tema proteção da natureza e mergulhar em questões históricas, sociais, políticas e culturais. Assim, a educação ambiental crítica preconiza a reflexão a respeito da problemática ambiental não apenas do ponto de vista biológico, mas considerando as dimensões sociais, econômicas, políticas e históricas de forma a propiciar condições para a intervenção e transformação da realidade circundante (LOUREIRO, 2009).

A crise ambiental é apenas a face visível, "a ponta do iceberg," de uma crise maior do capital. Uma concepção que, ao separar o ser humano da natureza, fez dela um outro a ser dominado (PORTO-GONÇALVES,2002), para usá-la como fonte inesgotável de matéria-prima e depósito de resíduos. Como afirma Carlos Walter Porto-Gonçalves,

tudo nos concita a buscar outra relação da sociedade com a natureza, onde a justiça social e a sustentabilidade ecológica se façam por meio da liberdade, onde todos tenham direitos iguais para afirmarem sua diferença. Que a diversidade biológica e a cultural na igualdade e na diferença, sejam vistas como os maiores patrimônios da humanidade (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 458).

Como tema relevante para a sociedade, as questões ambientais têm sido utilizadas de forma utilitarista por grandes corporações para disputar a concepção de projetos produtivos para o campo, como já afirmamos. De forma didática, organizamos, a partir dos estudos do professor João Figueiredo, um quadro síntese de como essa temática da educação ambiental ganhou relevância na agenda internacional especialmente nos últimos 60 anos, quando passa a ser discutida nos organismos internacionais e concomitantemente nos movimentos socioambientais que têm feito a crítica e apontado alternativas a essa discussão. Do ponto de vista histórico, destacamos os eventos de maior destaque nos quais ocorreram grandes discussões acerca da educação ambiental no mundo:

Quadro 2 – Síntese Educação Ambiental na Agenda Internacional

1950-1960	Surgimento do Movimento Ambientalista	Marco desse momento foi o Lançamento dos Livros de Silent Spring, de Rachel Carson em 1962
1968	Debate na ONU	O tema da degradação ambiental foi levado pela delegação da Suécia e chamou a atenção oficialmente sobre a necessidade de uma abordagem global quanto aos problemas ambientais na ONU
1968	UNESCO realiza um estudo sobre o meio ambiente e a escola	Com a participação de 79 países membros, o estudo destacou que o ambiente se constitui em um conceito que envolve, também, aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e éticos, além dos já tradicionais físicos, químicos e biológicos.
1968	Fundação do Clube de Roma	30 especialistas de diversas áreas do conhecimento com a intenção de estudar e refletir sobre as questões econômicas e ambientais, resultou o primeiro texto de investigação científica tratando da temática ambiental, “Os limites do crescimento” (Meadows, 1972), publicado em 1968.
1972	I Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento, Estocolmo, Suécia	Declaração sobre o Meio Ambiente Humano que estabeleceu uma visão global e princípios comuns que servissem de norma à humanidade para a preservação e melhoria do ambiente humano. A recomendação n° 96 reconheceu o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) como o elemento fundamental contra à crise ambiental do mundo.
1975	I Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, UNESCO.	Em resposta a estas recomendações Conferência Mundial, O Encontro acontece em Belgrado, Iugoslávia. E produziu a Carta de Belgrado, em que se preconiza a necessidade de uma nova ética global, que promova atitudes e comportamentos compatíveis com o lugar dos seres humanos dentro da biosfera.
1977	I Congresso Mundial de Educação Ambiental	Ocorre em Tbilisi (Geórgia) e encerra com a Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental, propondo princípios e recomendando associar valores e atitudes à Educação Ambiental.
1983	Publicação do Relatório Nosso Futuro Comum	Relatório proposto pela ONU e coordenado por Gro Brundtland, primeira-ministra da Noruega.
1987	II Congresso Internacional de Educação Ambiental	O II Congresso ocorre em Moscou. Nele o conceito de “desenvolvimento sustentável” foi cunhado (CMMAD, 1991), pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU.
1992	ECO-92	É realizada a ECO-92, no Rio de Janeiro (Brasil), gerando a Agenda 21, na qual mais uma vez a Educação Ambiental tem lugar de destaque aparecendo no capítulo 36. Durante o evento, paralelamente acontece uma grande discussão sobre a temática promovida pelas Organizações não Governamentais – ONGs, na qual foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.
1997	Declaração de Tessalônica	Produzida na Grécia em 1997, a Declaração conclama mais uma vez para a necessidade de propor práticas educativas interdisciplinares, dentro da Educação Ambiental fundamentadas em conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade.
1997	I Conferência Nacional de Educação Ambiental no Brasil	No Brasil, a I Conferência Nacional de Educação Ambiental é realizada em Brasília, produzindo a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental (MMA, MEC, 1997).
1998	Carta da Terra	A Carta da Terra (Conselho da Terra, 1998) oferece uma posição altamente inovadora e aberta na consolidação de um processo e uma atitude de solidariedade para com todos os seres, para com a Terra.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Figueiredo (2007).

Como síntese desse processo de discussão, podemos analisar duas grandes concepções, as quais organizam o pensamento, as ideias e as ações sobre educação ambiental, vistas até aqui e que foram sistematizadas por Quintas em 2019:

Quadro 3 – Concepções de Educação Ambiental

CONCEPÇÃO REFORMISTA	CONCEPÇÃO TRASFORMADORA
<p>Concebe a sociedade como lugar da harmonia e os conflitos como uma disfunção no seu funcionamento.</p> <p>Os problemas ambientais são causados por uma disfunção que dificulta compatibilizar desenvolvimento e proteção ao meio ambiente</p>	<p>Concebe a sociedade como lugar dos conflitos e a existência deles como inerente à dinâmica social</p> <p>Os problemas ambientais são inerentes ao caráter não sustentável da atual ordem social. Portanto, não há possibilidade de compatibilização mas, apenas de mitigação.</p>
<p>A crise é estritamente ambiental. Sua superação dependerá da adoção de padrões de produção e consumo que compatibilizem o desenvolvimento com proteção ambiental. E a sustentabilidade seria alcançada quando fosse atingida a compatibilidade plena.</p>	<p>A crise ambiental é a manifestação da crise de uma determinada concepção de civilização. Sua superação dependerá do rompimento com a matriz de racionalidades que a produz. E a sustentabilidade resultará do processo de construção coletiva de uma nova ordem social, que seja justa, democrática e ambientalmente responsável.</p>
<p>Prevenção e solução dos problemas ambientais dependem de cada um fazer a sua parte.</p>	<p>Cada um fazer sua parte não garante a prevenção e a solução dos problemas ambientais.</p> <p>Prevenção e solução dos problemas ambientais dependem da construção de consensos na sociedade ou seja, de ação política.</p>
<p>Transformar-se para transformar</p>	<p>Transformar-se transformando</p>
<p>Prática Pedagógica prescritiva e reprodutiva</p>	<p>Prática pedagógica crítica, transformadora e emancipatória</p>

Fonte: Quintas (2009, p. 10).

Consideramos de grande relevância pensar como o debate da educação ambiental ganha força na atualidade, sendo, por isso mesmo, alvo de uma ofensiva das empresas do agronegócio como forma de atuação e difusão do projeto ideológico, na formação de uma concepção de educação, de ambiente e projeto de agricultura. Por isso mesmo, a pesquisa tem essa centralidade para compreender os movimentos e a dinâmica do capital sobre a educação, sobre a escola e sobre o campesinato na atualidade.

3 A CONSTRUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica.

(GRAMSCI, v. 1, 1999, p. 399)

A presente tese se inscreve num contexto de intensas transformações políticas, sociais e ambientais, e está voltada para pensar a produção de conhecimentos que deem sentido à nossa existência como humanidade, em um cenário de uma profunda crise do capital (MÉSZÁROS, 2011) e planetária, marcada por desigualdades e injustiças. A disputa sobre o papel da ciência se acirra entre os dilemas do capital mundializado que disputa a educação e a escola no seu projeto político e a construção de uma práxis educativa emancipatória no interior das instituições de ensino. No bojo dessa disputa e na perspectiva geopolítica, há uma articulação e um processo de determinação recíproca entre modelo econômico de desenvolvimento e modelo de produção de conhecimento. Por isso, a pergunta instigadora que perpassa as análises críticas sobre a função social do conhecimento é: de que lado está a ciência? E isso exige um posicionamento frente ao processo de ensino: ele deve estar a serviço do Estado, do mercado, ou como bem comum?

Além disso, num contexto de enorme incerteza em relação ao próprio futuro da humanidade, a pergunta que se impõe hoje é: o conhecimento que temos e aplicamos é aquele que precisamos para o bem viver? Esse é o debate que alimenta os grupos acadêmicos, dos quais fazemos parte, sobre a função social do conhecimento; remetendo aos problemas de natureza epistemológica e nos interpelando a refletir nos espaços de atuação sobre os conhecimentos que estamos produzindo, como o produzimos, como pensamos a ciência, as diversas formas de conhecimento em circulação e sua interação com os dilemas sociais.

Essa reflexão nos impulsiona também a pensarmos sobre os lugares considerados legítimos de produção do conhecimento e particularmente sobre a escola, sobre o que se ensina e o que se aprende, sobre teoria e prática, sobre conteúdo e forma, sobre objetivos e avaliação do processo, sobre o papel da educação e das instituições de ensino e a serviço do que se colocam e como isso reflete no fazer pedagógico no cotidiano da escola.

Partindo desses pressupostos, passamos a circular por grupos sociais ligados a movimentos sociais que lutam por educação e por escola e a dialogar com grupos acadêmicos que desenvolvem processos de articulação entre ensino, pesquisa e colaboração social a partir de temáticas pertinentes à educação. Passamos a perceber, nesse ínterim, que a escola tem se constituído como centro irradiador na perspectiva do capital. Porém, tensionada por repensar suas funções fundamentais de antecipar os problemas, de pensar os problemas

nacionais, de interagir com os movimentos e as lutas sociais na perspectiva de uma cultura política e educacional de novo tipo que desafie a lógica unilateral do conhecimento. Por isso a necessidade de discutir sobre a construção de outro projeto educacional que questione a formação voltada para o capital e a barbárie, e que aponte para um projeto de emancipação humana, libertadora, como vêm fazendo os movimentos de educação ao longo de décadas na América Latina e no Brasil. Esse desafio se fortalece mediante as necessidades de (novos) conhecimentos advindos dos movimentos sociais que atuam no campo, seus diferentes saberes e sua atuação política no enfrentamento ao modelo de desenvolvimento e na construção de um projeto popular de educação que tem como fundamento a luta social.

Nosso ponto de partida é de que, para os movimentos sociais, a compreensão da realidade em sua complexidade constitui uma dimensão importante da formação humana. Por isso, na sua pedagogia, faz uma crítica à escola hegemônica na sociedade capitalista em que o conhecimento é descontextualizado e, assim, analisa a ausência de vínculos com a realidade e a fragmentação e artificialização do conhecimento, reforçando a dicotomia entre teoria e prática. Nesse bojo, nosso estudo inscreve-se na concepção marxista e gramsciana de uma *filosofia da práxis* e, especialmente, sobre a práxis educativa como categoria analítica para tentar compreender as transformações que envolvem o processo educacional na contemporaneidade sobre os modos de vida camponês. Temática que aprofundamos no capítulo sobre o Programa Agrinho no interior das escolas.

A partir do entendimento de que somos sujeitos de processos sociais que engendram movimentos e transformações históricas, a pesquisa nos convida a conceber processos dialógicos de construção do conhecimento, compreendendo nossa atividade acadêmica enquanto práxis reflexiva que contribua para a superação das contradições de classe social e ambiental, das opressões de gênero, raça, etnia e geração no âmbito educacional. Com isso, optamos pelas metodologias participativas de pesquisa que permitam construir mais espaços de diálogo entre saberes que integrem um leque variado de instrumentos de pesquisa. Inspirados(as) em Paulo Freire (2005), em que os saberes populares são reconhecidos, respeitados e valorizados, nessa relação, a pesquisa nos convida a conceber processos dialógicos ao mesmo tempo em que somos desafiados também a adotar novas atitudes que abram espaço para a enunciação dos sujeitos e suas percepções sobre o problema em estudo. O desejo é que esse exercício nos permita uma escuta sensível à realidade estudada que objetiva compreender os desafios, as tensões e as confluências das práxis educativas nos processos de formação sociocultural dos sujeitos do campo, da política educacional e do processo educativo e pedagógico nas escolas.

Assim, para dialogar com o que pretendemos analisar sobre a relação entre educação, escola e agronegócio, optamos por uma perspectiva metodológica de natureza dialética e histórica, considerando o permanente processo de transformação do saber e da dinâmica da vida. A partir da crítica ao paradigma dominante de ciência e de pesquisa pautadas na razão e simplificação e sua ineficiência em abordar problemas complexos, optamos pela pesquisa qualitativa definida por Santin Esteban (2010) como um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, no dizer da autora, inerentemente político, atuando por meio de múltiplas posições éticas e políticas. Nossa compreensão de pesquisa corrobora, também, as ideias de Minayo, segundo a qual

[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. (MINAYO, 1998, p. 25-26)

Nesse sentido, propomos a pesquisa participativa que estabelece relações comunicativas com as pessoas ou grupos da situação investigada, em que pesquisadores participam do contexto investigado, identificam-se com valores e comportamentos (THIOLLENT, 1986). Optamos por essa abordagem por considerar e por trabalhar com a vivência, com a experiência e o desejo de estabelecer “estreitos vínculos com o grupo dos sujeitos pesquisados e integrar-se ao contexto social, ao ponto de colocar-se sob seu ponto de vista e ter sensibilidade para sua lógica e para sua cultura” (MINAYO, 2008, p. 277). Podemos afirmar, assim, que, pelo vínculo estabelecido com o território e seus sujeitos, este é um estudo comprometido, engajado, no intuito de contribuir para desvendar situações ocultadas, compreender a complexidade do real e estabelecer conexões entre educação e outros campos do conhecimento. Pretendemos, assim, buscar ferramentas que nos permitam adentrar na compreensão acerca do vivido, do aprendizado e dos sentidos dados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e que abrangem o universo da inter-relação escolar, educação e formação humana.

Este estudo fundamenta-se no método dialético, valendo-se das categorias que sustentam a produção de conhecimentos históricos, os quais, conforme nos aponta Thompson, implicam o exercício de uma análise histórica adequada aos fenômenos que estão sempre em movimento, “que evidenciam – mesmo num único momento, manifestações contraditórias, assim como o objeto de investigação se modifica também se modificam as questões adequadas” (THOMPSON, 1981, p. 48). Assim, no marco da pesquisa histórica,

Thompson chama nossa atenção para a dialética do conhecimento histórico na perspectiva “do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento” (THOMPSON, 1981, p. 186), sublinhando, assim, a primazia do conceito de ontologia na constituição e compreensão dos processos históricos, conforme assevera:

[...] o real não está “lá fora” e o pensamento dentro do silencioso auditório de conferências de nossas cabeças, “aqui dentro”. Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o “real”, sentimos a nossa própria realidade palpável. De tal modo que os problemas que as “matérias primas” apresentam ao pensamento consistem, com frequência, exatamente em suas qualidades muito ativas, indicativas e invasoras. Porque o diálogo entre a consciência e o ser torna-se cada vez mais complexo, inclusive atinge imediatamente uma ordem diferente de complexidade, que apresenta uma ordem diferente de problemas epistemológicos quando a consciência crítica está atuando sobre uma matéria-prima feita de seu próprio material: artefatos intelectuais, relações sociais, o fato histórico. (THOMPSON, 1981, p. 27).

Ideia complementar ao que aprendemos com o educador Paulo Freire sobre consciência histórica ao conceber a história humana como possibilidade, “autenticamente comprometida com a libertação/humanização do mundo sociocultural e historicamente construído”. Tais ideias constituem, a nosso ver, o arcabouço metodológico como elemento central para construção de conhecimentos que propiciem práticas pedagógicas capazes de desenvolver nos sujeitos da escola uma consciência emancipatória que pensa criticamente o movimento do real.

Assim, assumimos, nesta pesquisa, as categorias marxianas da historicidade e da totalidade para pensarmos como se dão as relações entre o Estado e a educação na contemporaneidade, partindo de um contexto que aborda os desafios educacionais no Brasil a partir das reformas neoliberais e como estas influenciam o contexto local das escolas da Chapada do Apodi, no Ceará, e as escolas do campo com os programas advindos das parcerias público-privado, a exemplo do Programa Agrinho. Pretendemos, assim, desenvolver, entre os sujeitos da educação, a consciência crítica, colocando-a em permanente movimento entendendo a consciência crítica como aquela que se caracteriza como um processo em que os seres humanos são desafiados e

se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais [...] e, ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta, do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2005, p. 31).

Dessa forma, construindo processos que colaboram para o desenvolvimento da consciência; entendendo que, para Paulo Freire, conscientização “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo [...] criem e recriem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 2001, p. 30). Nesse contexto e partindo também das contribuições de Thompson, a historicidade e a totalidade ganham relevância nesta pesquisa no intuito de problematizar as relações da parceria público e privado na educação nesse contexto de redefinição do papel do Estado com as reformas em curso desde os anos 1990 até os dias atuais. Especificamente, procuramos relacionar a inserção dessa lógica no município de Quixeré, no Ceará, avaliando as implicações desse programa na questão político-pedagógica das escolas envolvidas, para, assim, buscar as articulações que possam explicar os nexos e os significados do real, no caso, o nosso objeto de estudo, a ofensiva do capital na educação e as implicações na escola. Pretendemos, dessa forma, abordar o contexto em que se dá a redefinição do papel do Estado e as estratégias do capital para a educação e como essa dinâmica vem se efetivando na escola rural/camponesa.

De modo geral, uma das dificuldades que percebemos no processo educativo diz respeito à apreensão da totalidade social no qual gestores, professores e estudantes se envolvem no que tange ao referencial histórico, material, afetivo e ou ideológico das relações postas, especialmente de programas externos à dinâmica do projeto político pedagógico das escolas. E é nesse bojo que consideramos a relevância da pesquisa e a pertinência do pesquisador comprometido com as transformações no campo educacional, colocando-se numa atitude de observador analítico dos processos sociais mais amplos, para, então, reconstruí-lo a partir de uma realidade e seus desafios. No caso brasileiro, analisar a lógica empresarial no sistema público traz, a nosso ver inúmeras colaborações para se (re)pensar a concepção de escola pública e a luta por afirmação da educação do campo como paradigma, tema desta pesquisa.

3.1 Trajetos de uma educadora em movimento: nesta caminhada sou fruto e sujeito de ação¹⁶

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender

¹⁶ Publicado em livro como exigência do PPGE na Disciplina “Atividades Programadas VI”, referente a publicações em Congressos ou Reuniões de Entidades Científicas com publicação em Anais, Artigos Científicos, Capítulos de Livro e Livros publicados no decorrer do curso. Título: Memórias de uma Educadora Sem Terra. In: Vozes da Resistência IV. Organizado por por Marcos Gehrke et al.– V977 Guarapuava: Apprehendere, 2021. 206 p. ISBN: 978-65-88217-36-8 E-book: ISBN 978-65-88217-35-1.

a refazer; a retomar o sonho por causa do qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

A recolha da epígrafe é uma homenagem a Paulo Freire e a sua palavra de libertação. Aqui se distingue o ato de caminhar, o caminho, o caminhante, o aprender, o refazer, o retornar, o sonho da caminhada. Tal sensibilidade impulsiona a escrita desta tese que se inscreve na minha trajetória como pesquisadora engajada e militante social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na luta por Terra, Direitos e Reforma Agrária no Brasil.

Para chegar ao problema de estudo ao qual me desafiei a aprofundar, apresento inicialmente minha trajetória política e acadêmica para ajudar na compreensão dos processos vividos e entender de que forma o olhar sobre o mundo, na perspectiva educacional e de formação da consciência, colabora para o estudo proposto. Isso se dá a partir da necessidade de compreender as transformações em curso no campesinato brasileiro, e, no caso específico, na análise sobre os processos educacionais e seu papel na luta pela terra.

Assim, esta pesquisa não nasce de uma aspiração pessoal pensada somente entre as paredes da universidade ou apenas para atender a um requisito obrigatório nessa etapa da formação. Mais do que isso, ela integra um esforço coletivo de compreensão da realidade e de construção de um projeto político e educacional sob a ótica do campesinato e suas lutas. Consideramos que cada experiência vivida é uma semente plantada no solo fecundo para gerar novas possibilidades de conhecimento e experiência sobre a aventura do viver.

Busco, assim, nos fios da memória social e no tempo particular da minha trajetória, dimensões do fazer-se enquanto educadora-militante, socializando o processo de formação no contexto da luta pela terra ao longo de vinte e sete anos de atuação no MST. Em tela, os momentos das múltiplas práticas como educadora em escolas de Acampamentos, na primeira campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos, na atuação em diversos setores do MST, nos liames internacionais e na universidade. Aqui se recupera, em igual medida, a construção pedagógica da Educação do Campo, o aprendizado de pesquisas no Núcleo Tramas da UFC e na formação acadêmica, e a conquista de uma educadora Sem Terra tornando-se professora no núcleo pedagógico do Instituto Federal do Ceará, IFCE e se desafiando ao estudo permanente numa aventura pedagógica no Doutorado em Educação.

Esse exercício é mediado por camadas de leituras em torno da memória social como em *O Tempo Vivo da Memória*, de Ecléa Bosi (2003) e *O Futuro é para Sempre, Experiência, Expectativa e Práticas Possíveis*, de Paula Godinho (2017) sobre os modos da

Escrita de Si, Escrita da História, em Ângela de Castro Gomes (2004) e nos estudos de António Nóvoa (1995, p. 114) para quem “essa construção de si próprio é um processo de formação [...] e que a compreensão de como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” nos remetendo a um campo de reflexão onde pontuam e se entrecruzam as dimensões pessoais, a militância social e o compromisso profissional, constituindo uma identidade da professora militante. Na escrita, escolhi o caminho do relato no singular de experiências, modulado no tempo e atravessado pelas vivências no plural, gerando, quiçá, um exercício de (re)invenção de si. Aqui, destaco minhas memórias sobre o ser/fazer pedagógico como educadora engajada na luta por escola, pelos direitos das mulheres e por novas transgressões sociais na academia como educadora popular, carregando as marcas das lutas sociais por melhores condições de viver e produzir nossa existência.

3.1.1 Educação popular e pedagogia da luta: aprendendo na ocupação e no acampamento

A educação popular e a pedagogia da luta social – o ato de conhecer para transformar – situam o cerne de minha trajetória. Isso se dá desde a juventude, ao conhecer a caminhada nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e aprendendo a compreender os conectivos sociorreligiosos da Teologia da Libertação (LÖWY, 2016) em sua dimensão de autonomia dos sujeitos, de formação para uma consciência crítica, mediados pela construção de espaços dialógicos. Foi um tempo de grande aprendizado, a partir do cultivo de uma mística inspirada na construção de um projeto emancipatório, em recusa à subalternidade estrutural da pobreza e do analfabetismo. Na época, eu postulava uma doação radical à causa da justiça, e esses caminhos me levaram à luta no MST.

A Memória do vivido alcança meus passos nos idos de 27 de novembro de 1995. Um dia de luta, quando nos reunimos em diversas famílias no Ceará, movidas pelo sonho de conquistar terra e dignidade. Na madrugada daquele dia, foi derrubada a cerca do latifúndio e ocupamos a Fazenda Camará, no município de Chorozinho, a 67 km de Fortaleza, capital do Ceará. Naquela época, eu fazia parte da Comissão Pastoral da Terra – CPT-Ceará, acompanhando comunidades camponesas na luta por direitos e era professora na comunidade camponesa Lagoa do Cedro. Ali conheci militantes do MST no trabalho de base para a ocupação, em que participei com onze famílias e me apaixonei pela luta. No Acampamento, assumi a coordenação geral e adotamos como primeira tarefa coletiva: organizar a Escola no Acampamento e coordenar o primeiro coletivo de Educadoras do Acampamento Zumbi dos

Palmares. Iniciávamos, assim, uma escola em movimento no cerne da luta pela terra, ou como assinala Roseli Caldart:

A escola projetada pela pedagogia do movimento é, pois, uma escola em movimento: movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos. E este movimento acontece em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa; e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico (CALDART, 2000, p. 19)

Dois meses depois, deu-se o primeiro despejo e ficamos, por um período, acampados/as às margens da BR 116 até decidirmos ir para outra área, no município de Aracati. No Acampamento, minha dinâmica enquanto educadora se deu junto às crianças e aos jovens e adultos. Estavam lançados os desafios de uma Escola Itinerante, como pensada no MST e cujo projeto não era reconhecido pelas prefeituras, o que nos levou a aprofundar os sentidos do trabalho coletivo e a forma militante de atuar na educação.

Na altura, no Acampamento de Chorozinho, contamos com o apoio das Irmãs da Congregação das Filhas da Caridade, com a doação de materiais pedagógicos e infraestrutura mínima ao funcionamento da Escola no ‘galpão das castanhas’. Éramos três educadoras e as aulas ocorriam debaixo dos pés de cajueiro; as crianças sentadas no chão de areia, e ali alimentamos nosso fazer pedagógico a partir de suas histórias de vida, sem livros, sem quadros ou giz. Se as condições eram mínimas, nos sustentamos na "força material das ideias", compreenderia depois com os ensinamentos do materialismo histórico e descritos por Lukács¹⁷ (1999). Essa experiência me levou a representar o coletivo de educação do Acampamento no setor estadual de educação do MST.

Foi um período em que pudemos experimentar, na prática da luta, a ideia de uma educação em movimento, compreendendo o acampamento como um território educativo de práticas em comum, brotando sementes coletivas de resistência. Vivenciei ali um aprendizado no âmbito da educação popular quando, de forma mais intensa, tivemos contato com o pensamento de Paulo Freire. Após esses dois anos de autoformação, pude viver a experiência de uma *educação como prática de liberdade*, compreendendo que “(...) ninguém aprende individualmente apenas. Quer dizer: nós somos seres sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais, e, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social” (FREIRE, 2011, p. 24).

E assim se ia forjando minha identidade como sujeito do coletivo Sem Terra, uma

¹⁷LUKÁCS, G. **Pensamento Vivido**. São Paulo: Ad Hominem/Univ. Federal de Viçosa, 1999.

educadora em movimento permanente, sendo formada no cotidiano do acampamento, na pedagogia da luta. Aprendendo coletivamente que o estudo é um princípio a zelar e a leitura é um direito, como aprendemos depois nas lições de Antônio Cândido (2011).

3.1.2 “Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar”. Educação de Jovens e Adultos nos territórios de reforma agrária do Ceará

No ano de 1996, o MST conquistou um projeto para formar 500 turmas de Educação de Jovens e Adultos para superar o alto índice de analfabetismo nas áreas de reforma agrária. No Ceará, assumimos 40 turmas organizadas em 22 assentamentos nos sertões do estado, envolvendo os municípios de Canindé, Madalena e Santa Quitéria com um total de 837 educandos matriculados(as). Tomei parte na coordenação do projeto empenhada em ajudar a construir territórios livres do analfabetismo, uma inspiração, entre outras, na experiência de Cuba revolucionária. Essa tarefa de formação requereu muita mobilização, bons debates e intenso trabalho de base sobre o imperativo histórico de aprender a ler o mundo e a soletrar as palavras da libertação. Foi um período intenso de experiência pedagógica, ademais porque surgiu a ideia de organizar nossa primeira Ciranda Infantil¹⁸, garantindo a participação de mães-educadoras na formação e pensando um espaço pedagógico voltado às crianças *Sem Terrinha*.

Nessa campanha de alfabetização de EJA no MST, a grande inspiração de Paulo Freire está em nosso lema “Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar”. E foi a luta organizada do MST, em novembro de 1997, que desaguou num relevante processo educativo, como visto em Aulas Públicas na rua, exigindo a política pública de EJA para 6mil trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, em 116 Assentamentos e Acampamentos, quando ocupamos a Secretaria de Desenvolvimento Agrário – SDA. Por esse tempo, de grande valia foi a elaboração coletiva de uma proposta educativa sistematizada nos Cadernos Pedagógicos, como se pode ler também na coleção “*Para soletrar a liberdade*”. Essa é a altura de muita efervescência e mobilização na base do Movimento, quando participamos do I ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária; e, em 1998, da primeira *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* e do ENEJA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. No Ceará, participamos

¹⁸ A Ciranda Infantil do MST é um espaço pedagógico das Crianças Sem Terrinha criado a partir da necessidade das famílias Sem Terra, especialmente das Mulheres, para participação nas lutas. A iniciativa surgiu no Ceará durante a Formação de Educadoras/es da EJA nos anos 1990, e a primeira experiência Nacional se deu durante o Primeiro Encontro Nacional de Educadoras/es da Reforma Agrária – ENERA em 1997.

ativamente da discussão e da construção do *Caderno para Soletrar a Liberdade* e do Caderno de Educação nº 11, *Sempre é tempo de aprender*, espécie de síntese da história da EJA no MST – concepções, princípios filosóficos e metodológicos e um balanço da trajetória. Tais experiências se encontram sistematizadas por Maria de Jesus, dirigente do setor de educação do MST no Ceará, em sua Monografia do Curso de Pedagogia da Terra, realizado em Ijuí, RS, em 2001, sob a orientação da professora Roseli Salette Caldart, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A base de tais experiências se nutriu de muita leitura e reflexão, e foi quando comecei a compreender a Educação Popular enquanto um processo de formação transformador vinculada à ação organizada dos trabalhadores e trabalhadoras para superar as desigualdades e passei a entender seu compromisso com as relações político-pedagógicas desses sujeitos, protagonistas da ação educativa (BRANDÃO, 2002).

Frutos dessa minha trajetória no setor de educação, assinalo a indicação pelo MST-CE a prestar o vestibular para a primeira turma de Pedagogia da Terra – Regional Amazônica, pelo Programa Nacional de Formação de Educadores das Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, na Universidade Federal do Pará, em 2001.

3.1.3 Pedagogia da Terra: uma sertaneja na Amazônia apurando a consciência ambiental. E o caminho vai se fazendo

Em 2001, regressei do Curso de Formação da Escola Nacional do MST, em Caçador, Santa Catarina, e segui para a Universidade Federal do Pará, fazendo parte da quarta turma de Pedagogia da Terra do MST, turma Francisco Onalício Barros, nossa homenagem ao mártir da luta pela terra, assassinado pelo latifúndio do Pará. Éramos jovens educadoras/es militantes oriundos do Pará, Maranhão, Tocantins, Piauí e Ceará. O Curso de Pedagogia da Terra era uma experiência nova para o Instituto de Educação da UFPA, desafiado a pensar novas formas de relação com o conhecimento com a chegada da turma, ao assumir o método de itinerância – Tempo Universidade e Tempo Comunidade – e o contexto socioeducacional da realidade camponesa da Amazônia brasileira. Nessa experiência, descortinamos a Amazônia para conhecer em profundidade o patrimônio da sua biodiversidade, suas diferentes etnias, culturas e sua história das matas, das águas e de seus povos frente às investidas do capital. Foi desafiador pensar o Curso de Pedagogia da Terra e das Águas, travessia que ocorreu de 2001 a 2005, em nossa estadia na Escola Bosque, na Ilha de Outeiro, no Pará. Estudamos e fortalecemos a organicidade da turma em Núcleos de Base, inspirada

na própria organicidade do MST, a exemplo da escrita, às noites, do *Diário de Reflexão*, socializando as dinâmicas vividas, e do *Diário de Campo*, sistematizando vivências, estudos e pesquisas do tempo comunidade; experiência de escrita alargada com o projeto de escrita das *Cartas Pedagógicas*, suscitando a partilha de nossas experiências e reflexões. Estávamos, assim, construindo nossa identidade de pedagoga/o da terra, apresentando questões específicas dos/das educandos/as do curso pertencentes ao MST. Para Caldart,

(...) os movimentos sociais esperam que um curso como esse possa preparar sujeitos capazes de coordenar processos de formação, mas também desencadeá-los, ainda que em situações desfavoráveis ou não organizadas com este objetivo principal. Por isso estes mesmos estudantes estão sendo formados também para serem militantes de organizações coletivas comprometidas com projetos de transformação social (CALDART, 2007, p. 21).

Considero a mais bonita e significativa experiência pedagógica do curso, o ‘*Acampamento Educativo*’¹⁹ como um espaço de atividades de formação de educadores e educadoras que atuavam nas Cirandas Infantis do MST - Pará. A simbologia do *Acampamento* se realizou como parte da mística de luta pela terra desde a vivência debaixo da lona preta e se desdobrou no planejamento da ação interdisciplinar com a montagem das barracas, organização das atividades pedagógicas e preparação da formação com as educadoras infantis. Fez parte dessa experiência a pesquisa de campo *Como Brincam Nossas Crianças*, no Tempo Comunidade. O *Acampamento* foi parte da estratégia pedagógica da Disciplina de Estágio, envolvendo toda turma sob o acompanhamento de três professoras da UFPA.

Como trabalho de conclusão do Curso, desenvolvi a pesquisa *A construção da identidade de gênero das crianças Sem Terra*²⁰, sob a orientação da professora Olgaíses Cabral Maués e coorientação da professora Gema Galgani, problematizando a vivência do MST em relação às questões de gênero e as vivências sócio-organizativas das crianças Sem Terra do Assentamento José Lourenço, no Ceará.

Ainda durante o Curso, fui convocada para assumir as tarefas do setor de

¹⁹ Um dos registros dessas vivências, e em conclusão ao Curso, se encontra no livro *Práticas Pedagógicas em Movimento: Infância, Universidade e MST*, organizado pelas professoras Celi Bahia, Eliane Felipe e Maria Olinda Pimentel, publicado em 2005, pela Editora da UFPA, onde nosso núcleo escreveu um capítulo: “Avaliação dialógica na formação de educadores infantis: Experiência com diários de formação”, contando a experiência com *avaliação dialógica* articulada à concepção de educação infantil, ao projeto de formação de educadores infantis do MST e por meio dos Diários de Formação Docente.

²⁰ Com essa pesquisa, concorremos ao *Prêmio Margarida Alves de Estudos Rurais e Gênero*, realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), alcançando o segundo lugar na modalidade Ensaio Acadêmico, anunciado no *II Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciências*, em 2009.

gênero do MST nacional para contribuir na articulação política e nos processos formativos e organizativos das mulheres²¹. Uma convocação para abraçar a pedagogia feminista e o trabalho militante de educação com enfoque de gênero.

3.1.4 Pedagogia Feminista: a educadora popular no setor de gênero do MST

Em 2004, assumimos a coordenação do Setor Nacional de Gênero do MST, a partir da Secretaria Nacional, em São Paulo, na organização dos coletivos de mulheres e de gênero nos diversos estados. Com um pé no Setor de Educação e outro no Setor de Gênero, a motivação era vivenciar como se configuram as práticas educacionais ancoradas na perspectiva feminista, a partir das experiências concretas de vida e atuação política das mulheres no Movimento. Compreendendo o feminismo como pensamento crítico e ação política, pensamos uma ação pedagógica embasada na teoria sobre as relações de gênero, voltada especialmente à organização política das mulheres no MST. Com tais motivações, colaborei, do final dos anos 1990 até 2010, para o processo formativo, organizativo e de luta das mulheres Sem Terra, o que me leva a enfatizar que sou fruto desse processo do trabalho de gênero no MST. A participação nos espaços nacionais do MST e na Via Campesina Latino-Americana nos permitiu avançar na análise sobre a condição das mulheres no interior do movimento social, suas formas de resistência e suas lutas por direitos.

Nesse período, avançamos também no debate interno por um feminismo de classe, considerando a premência da construção de novas relações sociais e intervindo diretamente nos espaços de decisão. Para tal, foi fundamental o diálogo com teóricas e militantes feministas de grupos como o NEGIF – Núcleo de Estudos em Gênero, Idade e Família da Universidade Federal do Ceará e a SOF – Sempre Viva Organização Feminista para compreender as bases de opressão na sociedade capitalista. Assim, fui me formando uma educadora feminista, “Participando Sem Medo de ser Mulher.”

Em meados dos anos 1990, participei do processo de discussão sobre a criação do Coletivo Nacional das Mulheres Militantes do MST, construindo o Primeiro Encontro

²¹ Representando o setor de gênero do MST, participei também em 2001 da II Assembleia, no México, quando aprovamos a Campanha “Sementes, patrimônio dos povos, a serviço da humanidade.” Em 2005, estivemos na III Assembleia, na Guatemala e deliberamos unir forças em torno da campanha “Basta de Violência contra as mulheres do campo!” Já no Equador, durante a IV Assembleia, voltamos nossa insurgência à luta anti-imperialista e à proclamação do socialismo como fonte de vida e soberania dos povos. Em 2015, na V Assembleia, na Argentina, afirmamos o feminismo camponês e popular como horizonte estratégico do socialismo e reafirmamos nossa pauta anticapitalista, anti-imperialista e anti-patriarcal. Também, enquanto MST, colaborei no processo de articulação das mulheres da CLOC/Via Campesina por meio da coordenação político-pedagógica das Escolas de Formação Feminista que ocorrem de forma rotativa nos diversos países; e contribuindo como educadora nas temáticas de gênero, relações de poder, feminismo camponês e mística.

Nacional de Mulheres do MST em 1996, visando a ampliar a socialização dos debates e a participação. No mesmo período, constitui-se a Via Campesina Internacional e, em 1998, em Brasília, é realizada a I Assembleia de Mulheres da América Latina da CLOC/Via Campesina. Essa foi a primeira atividade nacional e internacional que participei representando o Setor de Gênero pelo MST - Ceará e um marco em minha militância. Entre os anos de 1998 e 2003, atuei na socialização do debate no Ceará²². O avanço da organização interna das mulheres fez com que, na década de 1990, prosperasse o debate teórico e político sobre a organização das mulheres. Aquele foi um período de experimentação de um “novo cotidiano” para as mulheres. Romper a cerca do latifúndio significaria romper o tempo, os espaços e as tarefas das mulheres. Assim, no interior do Acampamento, diuturnamente, fomos tornando cultura a nossa participação nas assembleias gerais e nos núcleos de base e nos reconhecendo nas mulheres militantes. O coletivo era também o lugar do estudo, o lugar da escuta e da fala, o lugar das decisões sobre os rumos da luta, o que nos animava e encorajava a enfrentar os cercos do silenciamento no qual vivíamos antes de acampar. E foi assim que começamos a falar e a compreender os direitos das mulheres e a necessidade de debater novas relações de gênero. E, à medida que debatíamos, íamos, aos poucos, participando de atividades políticas fora do Acampamento: nas marchas, ocupações, conhecendo outras mulheres, transformando a luta e a vida cotidiana a partir das novas experiências vividas. No MST - Ceará, sob nossa coordenação e de Fátima Ribeiro da Direção Nacional, o grande desafio foi a elaboração de uma proposta inicial das linhas políticas de orientação do trabalho de base e das discussões nas instâncias estaduais e nacional do MST. As linhas eram a forma de, na prática, criar as condições de participação efetiva das mulheres em processos políticos e organizativos do MST²³.

Na articulação política com outras organizações de mulheres, colaborei com a criação da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, cujo debate se inicia nos idos de 1995, e essa estratégia culminou nos anos 2000, com a realização do 1º Acampamento Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Brasil, reunindo duas mil mulheres em

²² Em 1998 o MST organizou a Primeira Brigada de Mulheres para participar do *Encontro Internacional de Mulheres em Solidariedade à Cuba*. Na Brigada constituída com 18 mulheres de todas as regiões do Brasil, conhecemos diversas experiências do processo revolucionário cubano e a organização política das mulheres da ANAP – Associação dos Pequenos Agricultores e a Federação de Mulheres Cubanas, o que nos proporcionou grande aprendizado nas áreas de saúde, educação, produção e cultura.

²³ Inicialmente, sistematizamos 28 linhas debatidas e reelaboradas e com destaque para: Garantia do cadastro da terra em nome do homem e da mulher; A participação de 50% nas coordenações dos Núcleos de Família e instâncias do MST; A criação de refeitórios e lavanderias coletivas (para socialização do trabalho doméstico); Implantação das Cirandas Infantis nas atividades formativas e políticas do MST, a formação política das mulheres e a participação na luta permanente.

Brasília, ecoando a palavra de ordem: ‘*Mulheres Gerando Vida: Construindo um Novo Brasil*’.

Como fruto do processo de organicidade das mulheres no MST, em 2000, foi aprovada a criação do Setor de Gênero no Encontro da Coordenação Nacional em Goiânia e multiplicaram-se as iniciativas para discutir a questão de gênero. Em 2005, aprova-se a composição da Direção Nacional do MST, formada por um homem e uma mulher de cada estado, repercutindo positivamente na composição das instâncias estaduais. Em 2006, inicia-se a primeira gestão da DN com essa composição, o que exigiu um enfoque do setor de gênero com a formação política dessas mulheres dirigentes nas instâncias nacional e estadual. No período, fui indicada para representar o setor de gênero do MST na Direção Nacional. Daí seguiu-se um grande aprendizado e, em 2006, se organiza a ação das mulheres do MST e da Via Campesina na empresa Aracruz Celulose, no Rio Grande do Sul; uma ação que projetou a luta estratégica das mulheres do MST contra o agronegócio e as corporações transnacionais, transformando em concreto aquele 8 de março como um dia para romper o silêncio. Essa ação dá início ao período de fortalecimento do protagonismo das Mulheres Sem Terra e a construção do Feminismo Camponês no combate à opressão e à exploração.

Segundo as mulheres do MST, não basta apenas discutir a opressão; faz-se necessário combatê-la (MST, 2000). Para essas mulheres, que participam dos espaços organizativos do MST, a opressão está intimamente ligada às questões culturais, de classe social, às raízes da pobreza e às desigualdades sociais que, no caso do campo, tem nome e rosto: o latifúndio, o agronegócio, a ameaça à vida. Apoiadas nesse argumento, as mulheres organizaram diversas ações contra o agronegócio e em defesa da soberania alimentar. 2006 é um ano símbolo na nossa história, de um profundo significado transformador da luta para as mulheres, para o MST e para as organizações sociais de base camponesa: a denúncia sobre os *Desertos Verdes* e a atuação das empresas transnacionais na agricultura, como nas ações de luta em 2007, contra as grandes empresas Cargill; Stora Enzo, Syngenta; Suzano Celulose. A jornada nacional de luta das mulheres, no dia 08 de março, se consolidou como espaço de formação e luta das mulheres contra o capital e o espaço de articulação das Sem Terra com outras mulheres do campo.

Em 2006, organizamos o IV Encontro Nacional de Mulheres do MST, na Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, em São Paulo, recuperando o avanço da ação política das mulheres Sem Terra, sua atuação no projeto de Reforma Agrária Popular e na agricultura camponesa, os desafios frente ao capitalismo agrário e a ação contra o agronegócio. O Encontro pautou os estudos sobre socialismo e feminismo, como constitutivos da base do

processo de formação das mulheres; o conceito de gênero deixa de ser o eixo central do debate formativo e ganha força, pela primeira vez, a discussão sobre o feminismo camponês no interior dos nossos coletivos. Em 2007, o Encontro de Mulheres define o *Curso Marxismo e Feminismo*, e no horizonte da luta o socialismo, adotando o lema: “Sem a participação igualitária das mulheres não há socialismo”! Fruto da decisão, passei a coordenar e organizar junto à ENFF o referido Curso além de aprofundar vários temas e, em destaque, o Feminismo Camponês. Para pensar uma História das Mulheres do MST e como fruto da avaliação sobre a combinação dos processos de organização-formação-luta, uma das definições no Setor de Gênero foi a sistematização do processo organizativo das mulheres do MST e, assim, se decidiu realizar uma *Pesquisa Nacional sobre a História das Mulheres do MST*, com o objetivo de conhecer, analisar e dar visibilidade aos significados da atuação da Mulher Sem Terra, enfatizando a construção do protagonismo nos seus diferentes espaços. A linha do tempo sobre a história das mulheres Sem Terra em nível nacional foi construída a partir da história oral de lideranças femininas e complementada com o arquivo do Jornal Sem Terra e do Setor de Gênero do MST. A grandeza desse momento foi a troca de experiências das mulheres sobre o MST e sobre si mesmas no processo das lutas, o que está sistematizado na Cartilha: *História das Mulheres do MST*, divulgada pelo Setor de Gênero em 2010, que aponta elementos do feminismo camponês como constituinte da nossa identidade como mulheres Sem Terra a partir da luta direta contra o agronegócio.

3.1.5 Pedagogia dos Conflitos – TRAMAS e insurgências acadêmicas

Em 2010, retorno ao Ceará após seis anos coordenando o Setor Nacional de Gênero do MST e doze anos de atuação no trabalho com as mulheres. As ações políticas de luta das mulheres contra os transgênicos, a monocultura da celulose e da cana e o impacto dos agrotóxicos nas questões ambientais e de saúde chamaram minha atenção. Nesse retorno, fui motivada pelos estudos desenvolvidos no Baixo Jaguaribe pelo Núcleo Tramas/UFC em cooperação com os movimentos sociais da região, o que nos permitiu propor uma *Campanha Nacional contra os Agrotóxicos e em Defesa da Vida*, no âmbito da Via Campesina Brasil e Latino-Americana, entre 2011 e 2012. O caráter educativo da Campanha, a mobilização popular e as pesquisas acadêmicas gestadas cumpriram sua estratégia de articulação, conformando um espaço de unidade entre ambientalistas, camponeses, trabalhadores urbanos

e a sociedade²⁴.

Assim se dava minha militância social e o trabalho como educadora popular, dessa vez abraçando a causa socioambiental no Baixo Jaguaribe, na Brigada Zumbi dos Palmares. Meu contato anterior com a Chapada do Apodi se deu em 2007, quando, no MST Ceará, realizou-se a ocupação da ‘estrada do agronegócio’, o corredor da fruticultura irrigada causador de graves impactos sociais, trabalhistas e ambientais pelo uso dos agrotóxicos²⁵. Em janeiro de 2010, participei de um seminário regional com apresentação do ‘Dossiê-Denúncia’ resultante das pesquisas do Núcleo Tramas, em articulação com o MST. Em março daquele ano, o MST organizou uma mobilização na empresa Nufarm, quando denunciemos a intoxicação da população em um bairro de Maracanaú, na grande Fortaleza. O tempo era de grande mobilização e, logo, experimentamos também os efeitos da perseguição. José Maria do Tomé, liderança comunitária na região, apresentou um projeto de Lei proibindo a pulverização aérea dos agrotóxicos. A lei foi aprovada em 2009. No ano seguinte, no dia 21 de abril, Zé Maria é assassinado e, logo em seguida, a Lei é revogada. A cada 21 de abril, os movimentos sociais realizam uma ação política clamando por justiça. Assim, fruto da memória da luta, criamos o Movimento 21-M21, cumprindo na prática esse entrelaçamento entre os movimentos sociais e pesquisadores da universidade pública, gerando diálogos de saberes e luta social.

Assim se deu quando acompanhamos a Greve dos trabalhadores da empresa transnacional Del Monte Fresh, da fruticultura para exportação, quando tive o primeiro contato com as mulheres trabalhadoras das empresas. A partir de então, inseri-me cada vez mais na pesquisa participante na região. Um vasto manancial de conteúdos socioeducativos foi produzido, como se pode ver no “*Almanaque do Baixo Jaguaribe ou Tramas para afirmação do trabalho, meio ambiente e saúde para a sustentabilidade*” - um livro acompanhado de um Dvd-Rom com os ensaios de pesquisa do Tramas, um cartaz sobre a falácia do agronegócio; um jogo da memória e um cordel ilustrado, uma produção coletiva da qual fiz parte e que, com eles, foi possível desenvolvermos diversas atividades pedagógicas, sendo algumas delas nas escolas da Chapada. Em seguida, se deu à estampa o livro *Agrotóxicos, Trabalho e Saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização*

²⁴ Em 2011, acompanhamos, na região do Baixo Jaguaribe, o trabalho do cineasta Silvio Tendler para o documentário: *O Veneno está na Mesa*, que cumpriria uma destacada função de denúncia social e sensibilização sobre os usos do agrotóxico no Brasil.

²⁵ Um fato de grande repercussão é a constatação da incidência de câncer na população camponesa, o que gerou inclusive a pesquisa coordenada pela professora Raquel Rigotto, denominada “*Estudo Epidemiológico da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos*”.

*agrícola no Baixo Jaguaribe/CE*²⁶.

Essa prática combinada de luta e pesquisa social nos levou a uma reflexão epistemológica em torno dos compromissos, do alcance público e dos efeitos geradores de novos conhecimentos e saberes contra-hegemônicos; e assim recebi como acolhida o convite, em 2011, para integrar o Núcleo Tramas como pesquisadora Sem Terra, problematizando o conhecimento hegemônico.

Participando do Núcleo Tramas²⁷ e de sua ação pedagógica interdisciplinar, aprendi muito na tessitura das relações entre as ciências ambientais e o campo da Saúde Coletiva para compreender e analisar as injustiças e os conflitos ambientais (ACSELRAD, 2004). Assim, dediquei-me por cinco anos às pesquisas sobre os conflitos ambientais nos territórios cearenses, num exercício de valorização dos modos de vida e da cultura camponesa como vetores das artes da resistência.

Foi um período intenso de pesquisa, ensino e participação no universo de uma práxis acadêmica emancipatória e comprometida com as práticas educativas gestadas nos movimentos sociais e comunidades camponesas. Vivenciei espaços de leitura coletiva; grupos de estudos; orientação coletiva das pesquisas; intercâmbio de experiências entre territórios e grupos de pesquisa; participação em cursos na pós-graduação com a construção e participação dos/das trameiros/as nas disciplinas. Numa dessas disciplinas, trouxemos à Universidade o tema da mineração de urânio e fosfato, por meio da cartografia social realizada em comunidades camponesas, que resultou, posteriormente, em ações de rua organizadas pelo MST e comunidades locais, e na criação da Articulação Antinuclear no Ceará com a participação do MST, o que gerou novas pesquisas envolvendo Assentamentos da Reforma Agrária como possíveis atingidos pela exploração da mina de Itatira. Um dos momentos mais significativos nessa jornada de lutas foi a participação em Audiências Públicas em que questionamos o Estudo de Impacto Ambiental e o Relatório de Impacto Ambiental (EIA-RIMA) e apresentamos um contraparecer dirigido ao Ministério Público e ao Ibama.

Minha atuação político-pedagógica na Universidade e como pesquisadora, entre

²⁶ No primeiro livro do Tramas, participei com a escrita dos seguintes estudos: 1. “Tecendo aproximações entre o trabalho e a pluralidade da exposição dos trabalhadores a agrotóxicos e fertilizantes no Baixo Jaguaribe-CE”; 2. Alternativas e resistências ao modelo de desenvolvimento na região: abrindo campos de possibilidades emancipadoras: alternativas e resistências” e 3. “Com a palavra, os que lutam: os movimentos de resistência das comunidades do Baixo Jaguaribe em defesa da terra, do trabalho e de modos de vida”.

²⁷ O Núcleo de Pesquisas TRAMAS – Trabalho, Meio Ambiente e Saúde – UFC, coordenado pela Professora Raquel Rigotto, reconhece-se no campo da Saúde Coletiva, temática que emerge na América Latina nos anos 1970, e nas formulações da teoria da determinação social do processo saúde-doença (LAURELL, 1982) e na epidemiologia social, como na reflexão de Jaime Breilh, do Equador. O Núcleo se reconhece também na articulação do movimento da reforma sanitária e na luta pelo direito à saúde na Constituição Federal de 1988 e na construção do Sistema Único de Saúde.

os anos de 2010 e 2015, nesses territórios em conflito socioambiental, se apropriou da experiência acumulada no trabalho de base no MST, no Setor de Educação e com as Mulheres Sem Terra, o que renova meu compromisso com a causa Sem Terra, fazendo-se perceber também em minha participação na escrita coletiva de vários estudos²⁸.

Como pesquisadora militante do Núcleo Tramas – UFC avalio como uma experiência de grande relevância em minha formação, ademais pela construção compartilhada de saberes, pelo fortalecimento das lutas populares por direitos sociais e territoriais e, sobretudo, por realizar repertórios de pesquisa na contracorrente de pesquisas para atender aos interesses do mercado. Um exemplo, entre vários, foi a nossa participação na construção do “Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e Saúde no Brasil” com a Fiocruz e FASE, por meio do diálogo que potencializamos entre organizações sociais do campo, comunidades camponesas, movimentos e grupos de pesquisa que integram a Rede Brasileira de Justiça Ambiental.²⁹

Buscando na memória essas vivências das quais participei como militante social na Universidade, compreendo de grande valia, do ponto de vista da práxis social, a perspectiva da justiça ambiental em nossa atuação política na luta por terra, território e cultura camponesa e como na atualidade esse é um campo potencializador de processos educativos emancipatórios³⁰. Fruto também da trajetória de pesquisas é meu ingresso, em 2012, na Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFC, no Mestrado, sob orientação da Professora Raquel Rigotto e coorientação da professora Gema Esmeraldo. Minha perspectiva de estudos no Mestrado é o desdobramento das práticas de estudos e leituras compartilhadas no MST sobre gênero e feminismo camponês e continuadas no Núcleo Tramas, com o intuito de refletir sobre as trajetórias, práticas e discursos reiterados e/ou rearticulados por mulheres como sujeitos na produção de conhecimentos científicos

²⁸ No Núcleo Tramas, participei também de projetos de Pesquisa como bolsista e pesquisadora, entre os quais destaco: 1. Estudo sobre exposição e impactos dos agrotóxicos na saúde das mulheres camponesas da região do Baixo Jaguaribe, Ceará. 2. Criação do Núcleo de Reflexões, Estudos e Experiências em Agroecologia e Justiça Ambiental do Baixo Jaguaribe-Ceará. 3. “Meio Ambiente, Saúde, Comunicação e Cultura – Transformações Territoriais e a Juventude no Sertão Central Cearense” em 2015.

²⁹ Os estudos nessa linha da justiça ambiental resultaram em publicações sistematizadas no livro: *Tramas para a Justiça Ambiental: Diálogos de Saberes e Práxis Emancipatórias*, organizado pela professora Raquel Rigotto, Ada Pontes e Lívia Ribeiro (Edições UFC, 2018). Nele, colaborei com a escrita coletiva de dois artigos: 1. “A Insurgência dos Sujeitos Sociais e Políticos no Contexto de Conflitos Territoriais e Ambientais na Chapada do Apodi” e 2. “Justiça Ambiental, Saúde e Agroecologia: As Aprendizagens do Núcleo Tramas com as Mulheres nos Territórios em Conflito Ambiental”.

³⁰ Nesse campo de pesquisa, colaboramos com os seguintes artigos: “O verde da economia no campo: desafios à pesquisa e às políticas públicas para a promoção da saúde no avanço da modernização agrícola.” (Ciência & Saúde Coletiva, 2012); “Agrotóxicos: das injustiças ambientais à dialética da esperança” (Caderno Conflitos no Campo, 2013) e “Desenvolvimento sustentável e capitalismo: uma realidade possível?” (Gestão do Território, Políticas Locais e Desenvolvimento Sustentável, 2014).

(SILVA, 2014).

Assim, fui motivada pelo desejo de ampliar o leque de questões trazidas pela *Pesquisa Agrotóxicos* (SILVA, 2014) para incidirmos sobre a desigual correlação de forças que se impõe no debate sobre gênero, trabalho e ambiente, evidenciando as contradições e as percepções dos atores sociais em seus territórios, bem como as formas de produção social de vulnerabilidades. Apoiada na reflexão de Sardenberg, para quem as práticas científicas feministas só têm sentido enquanto práxis política de uma ciência emancipatória que produza e que dissemine saberes “que não sejam apenas *sobre* ou *por* mulheres, mas também de relevância *para* as mulheres e suas (nossas) lutas” (SARDENBERG, 2002, p. 89), como pesquisadora militante, lancei-me na aventura pedagógica de uma pesquisa mediada por questões do tempo presente, confrontada pelos saberes ancestrais e incorporando o debate de gênero e do papel das mulheres à discussão ambiental. Em 2014, apresentei a dissertação de Mestrado *Gritos, silêncios e sementes: as repercussões do processo de des-reterritorialização empreendido pela modernização agrícola sobre o ambiente, o trabalho e a saúde de mulheres camponesas na Chapada do Apodi/CE*³¹.

O estudo sobre as trajetórias de vida de mulheres camponesas da Chapada do Apodi, no Ceará, analisa as repercussões do processo de des-reterritorialização provocado pela modernização da agricultura sobre o ambiente, a saúde e o trabalho, partindo de histórias de vida e trabalho de onze mulheres camponesas de quatro comunidades. Parti da crítica feminista ao papel da ciência e da abordagem das metodologias feministas para aprofundar os diferentes olhares e experiências das mulheres a partir de suas histórias de vida e de suas experiências, apontando caminhos para a análise de um novo feminismo – o camponês-ambiental. Um novo feminismo pautado por um movimento do cotidiano, por uma inserção política na comunidade, na casa, na cozinha, no quintal, na roça, nos festejos... Espaços de circulação de saberes e de luta pela soberania alimentar e pela afirmação de laços de reciprocidade e de uma cultura fundamentada na ética camponesa e nos valores de solidariedade, com a vivência marcada pelas noções de justiça, direitos e equidade (SILVA,

³¹ Como desdobramento da pesquisa de mestrado, escrevi, em coautoria, três artigos seguintes: 1- “Agora é uma riqueza medonha e todo mundo é doente: repercussões da modernização agrícola sobre a saúde de mulheres camponesas na Chapada do Apodi/CE” publicado na revista *Retratos de Assentamentos*, v. 18, p. 67-89-89, 2015. 2- “A Dialética entre a (Agri)cultura e o (Agro)negócio sob a ótica das Mulheres: Repercussões da Modernização Agrícola sobre o Trabalho, o Ambiente e a Saúde das Mulheres da Chapada do Apodi (CE)”. Fazendo parte do livro *Tendências da Urbanização Brasileira: novas dinâmicas de estruturação urbano-regional*, organizado por Denise Elias e Renato Pequeno. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. 3- “MULHERES: Gritos, Silêncios e Sementes”. Publicado no livro *À Sombra das Castanheiras - Luta Camponesa: Cultura, Memória e História*. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura Editorial, 2017.

2014).

Durante o mestrado, participei como pesquisadora do “*Estudo sobre exposição e impactos dos agrotóxicos na saúde das mulheres camponesas da região do Baixo Jaguaribe*”, cujo resultado do trabalho de campo retornou em linguagem popular aos sujeitos dos territórios estudados, afirmando a premissa sobre os conhecimentos produzidos a serviço da superação da desigualdade de saber e de poder, como em Lander (2005). Um dos materiais, em que atuei na equipe de direção, foi o videodocumentário: “No tempo dos mussambês, não tinha do que ter medo: impactos do agronegócio sobre a vida das mulheres na Chapada do Apodi”, inspirado na *poiesis* de dona Maria de Levi, a qual escreveu e me presenteou com um cordel “O trabalho e a vida da mulher no campo”, incorporado na abertura da dissertação. Também produzimos um Caderno de formação *Mulheres em diálogo: saberes e experiências sobre trabalho, ambiente e saúde na Chapada do Apodi/CE*, no qual pontuamos as palavras-chave da pesquisa e a metodologia nas oficinas.

A elaboração desses materiais de educação e formação permitiram avançar na construção de conhecimentos em diálogo de saberes, mediados por uma pedagogia de educação e comunicação popular, fomentando práticas coletivas de aprendizagem que incidissem no alargamento das estratégias de luta social. Dito de outro modo, enfatizando a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação de sentidos para a construção compartilhada de conhecimentos (VASCONCELOS, 2004).

Posso considerar que esse foi um momento-chave para pensar sobre o tema de estudo do doutorado porque foi em uma das reuniões com as comunidades da Chapada que discutimos sobre as necessidades de conhecimento para aquela população e foi quando, no exercício de publicização dos materiais pedagógicos, entramos em contato com as escolas para realizar oficinas de utilização do Almanaque do Baixo Jaguaribe ou TRAMAS para a afirmação do trabalho, meio ambiente e saúde para a sustentabilidade como instrumento de informação e de formação; de sistematização e de difusão; de reflexão e de ação sobre a pesquisa sobre agrotóxicos realizada no período de 2007 a 2010, conforme já anunciamos. E foi na Escola da Comunidade de Cercado do Meio que a professora passou a utilizar o Almanaque para o desenvolvimento das atividades do Programa Agrinho, quando ouvi falar pela primeira vez que existia, no estado do Ceará e nas escolas da Chapada, há mais de 10 anos. A curiosidade epistemológica reacendeu o desejo de conhecer mais a atuação desse programa no Ceará e, em especial, na Chapada do Apodi, sobre o qual discorreremos no capítulo dos resultados da pesquisa.

Após cinco anos atuando nas pesquisas do Núcleo Tramas, com o término do

mestrado, passei a colaborar, de forma mais direta, com o Setor de Educação do MST, atuando nas Escolas do Campo com o fortalecimento da educação em Agroecologia.

3.1.6 Educação em Agroecologia: saberes e sabores ancestrais na lida com as escolas de ensino médio do Campo do MST CE

Em 2014, passei a coordenar o Curso de Serviço Social da Terra³² e fui selecionada para atuar como Professora Orientadora do Tempo Comunidade entre os anos de 2014 a 2016. Ao mesmo tempo, voltei a integrar o Setor de Educação do MST - Ceará, com a tarefa de coordenar o acompanhamento das Escolas do Campo, e a atuar nas reivindicações da juventude camponesa por ensino médio, nível de escolarização que historicamente apresenta os mais baixos índices de oferta, sobretudo no campo, como podemos observar na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012 ao informar que quase 18 milhões de jovens, entre 15 e 24 anos, metade da juventude brasileira, nessa faixa etária, encontrava-se fora da escola; prova inconteste da negação do direito à Educação Básica (FRIGOTTO, 2014). Como expressão dessa realidade, no Ceará, não existia nenhuma escola de ensino médio em Assentamentos de Reforma Agrária até 2010.

A superação dessa realidade ganha força política na jornada de lutas de 2007, quando o MST-CE conquistou, junto ao Governo do Estado, o compromisso de construção de 12 escolas³³ de nível médio em Assentamentos de Reforma Agrária indicados pelo Movimento. Assim, “a Escola do Campo nasce sob um espírito transformador, tendo como sujeitos políticos camponeses e camponesas, assentados e assentadas da Reforma Agrária” (MST-CE, 2009, p. 3) que, por meio da luta cotidiana, estão vinculados a um projeto que busca construir “outro país, outra educação, outra escola, de vida e resistência contra o sistema capitalista” (*idem*). Junto à edificação dos prédios escolares, seguiu-se um processo coletivo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Esse processo implicou a formação de um coletivo de coordenação estadual das escolas de nível médio dos assentamentos vinculados ao Movimento – com representações do Setor de Educação do MST/CE, de gestores, educadores e lideranças locais – o qual assumiu a coordenação das

³² Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará em parceria com MST/INCRA/PRONERA

³³ EEM Francisco de Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; EEM João dos Santos Oliveira, Assentamento 25 de Maio, em Madalena; EEM Florestan Fernandes, Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; EEM Maria Nazaré de Sousa, Assentamento Maceió, em Itapipoca; EEM Padre José Augusto Régis Alves, Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama; EEM Filha da Luta Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, em Canindé; EEM José Fideles de Moura, Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú; EEM Francisca Pinto, Assentamentos Antônio Conselheiro, em Ocara; EEM Paulo Freire Assentamento Salão, em Mombaça e EEM Irmã Tereza, Assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim.

ações de elaboração, formação e articulação política em torno da construção e garantia das condições de implantação dos PPPs³⁴. O trabalho de base com as comunidades viabilizou a discussão coletiva do projeto de escola, bem como a tomada de decisões estratégicas, como a criação de um campo experimental de dez hectares para realizar atividades pedagógicas sobre conhecimentos e práticas agroecológicas e de cultura camponesa.

Um vasto rol de atividades pontuou a interlocução com a Secretaria Estadual de Educação, entre as quais se destaca o Seminário “Escolas do Campo: compartilhando experiências”, realizado, em novembro de 2009, com o objetivo de construir, a partir de experiências consolidadas e da reflexão coletiva, referências para os projetos das escolas de ensino médio do campo. Esse seminário contou com as experiências do Instituto Josué de Castro (RS), da Escola Família Agrícola Dom Fragoso (CE), da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul (RS), da Escola Estadual Salete Strozak (PR) e com a participação de representantes dos Assentamentos, onde as referidas escolas estavam sendo construídas, do MST/CE, da SEDUC, das Universidades e de outras Organizações Sociais e Governamentais relacionadas ao tema.

Outra estratégia no plano da formação e intercâmbio de experiências foram as “Semanas Pedagógicas”, reunindo educadores, gestores, representantes de estudantes, técnicos, militantes do MST, lideranças comunitárias e convidados/as; além das atividades de análise da matriz curricular, da discussão sobre Agroecologia, a experiência dos campos experimentais, o Inventário da Realidade, o Planejamento Integrado e Interdisciplinar. De destaque também é a produção dos *Cadernos de Trabalho de Base do Setor de Educação*, sistematizando a estratégia das Escolas do Campo no Ceará e animando processos de construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas. O Caderno I – *Organizando a estratégia de implementação das Escolas do Campo do MST* discute a concepção de Educação e de Escola do Campo, define estratégias de planejamento, ação pedagógica e encaminhamentos comuns às Escolas (Anotações de Cadernos de Reunião, 2009). O desenvolvimento em curso reverbera no processo de ensino-aprendizagem, na socialização do conhecimento, no fortalecimento da agricultura camponesa e na qualidade do ensino, como se observa com o ingresso de nossos estudantes nas universidades públicas e sua participação

³⁴Ao longo do processo, foram produzidos quatro Cadernos de Trabalho de Base do Setor de Educação, intitulados *Organizando a Estratégia de Implementação das Escolas do Campo do MST* (nº 01); *O Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo nas Áreas de Reforma Agrária do MST: uma Construção Permanente* (nº 02); *Mais um Passo à Frente na Implementação das Escolas do Campo de Nível Médio do MST* (nº 03); e *Organizando o Setor de Educação do MST Ceará* (nº 04). Esses documentos subsidiaram tanto os processos de formação e elaboração coletiva, com os educadores, como os trabalhos de base com as comunidades dos assentamentos envolvidos.

destacada em eventos científicos.

Questões relevantes impulsionam o debate permanente sobre: como estamos vivenciando em nossas escolas cada estratégia de organização do trabalho pedagógico e dos tempos educativos? Essa pergunta é atualizada a cada dia e nos impulsiona a escapar das armadilhas da burocracia e percebermos a defesa cotidiana da Escola do Campo, pública e de qualidade; sua intencionalidade pedagógica, a organicidade como princípio e o exercício da democracia na escola. Uma evidência deve ser destacada: nossas Escolas do Campo são coloridas na ambientação, alegres na vivência: pinturas, murais, bibliotecas vivas, cartazes, teatro, música e cordel, casas de Memória, mandalas e árvores do saber. E, nas comunidades envolvidas, se busca o repositório dos saberes ancestrais, conhecendo as raízes, as cascas de árvores e as folhas do preparo revigorante do chá, do lambedor, da cura. Saberes e sabores se unem na aprendizagem e dão cheiro à luta permanente pelo acesso e produção de (novos) conhecimentos. A antropóloga portuguesa Paula Godinho faz descrição densa sobre sua primeira visita ao Ceará, a um Assentamento e a uma Escola do Campo, em 2017:

Foi a primeira de três Escolas que haveria de conhecer nos dias imediatos, a que se juntariam mais algumas, um ano e meio depois. Maria Ivaniza e Cosma haveriam de me falar apaixonadamente do projeto ali desenvolvido, de me mostrar o banco de sementes, um esplendoroso cajueiro do saber, sob o qual os jovens se reúnem para apreciar o saber e o silêncio, a horta pedagógica que alimenta a escola e ainda produz de sobra, tudo seguindo as sendas de uma pedagogia diversa, com ênfase na agroecologia e em modos de cooperação e construção da igualdade. Num mundo de desigualdades crescentes e galopantes, a percepção de que outros modos de viver em conjunto têm sido inventados constitui um estímulo, sentido ao longo desta pesquisa, através do conhecimento das mulheres e dos homens do MST. (GODINHO, 2020, p. 22)

Outra estratégia instituída para elaboração, formação e troca de experiências foi referente às “Semanas Pedagógicas”, encontros anuais que reúnem todos os/as educadores/as das escolas de ensino médio do Campo antes do início de cada ano letivo. A Semana Pedagógica reúne em torno de 150 participantes para a retomada permanente de análise do percurso da matriz curricular das escolas e discussão dos temas Agroecologia e Educação do Campo: a experiência dos campos experimentais; o Inventário da Realidade³⁵ e o vínculo entre conhecimento escolar e atualidade; Planejamento integrado e interdisciplinar nas Escolas do Campo. Durante esse período, assentados/as, educadores/as, militantes e dirigentes

³⁵ Publicamos um artigo sobre a nossa experiência intitulado: “Práticas pedagógicas das escolas de ensino médio do campo do estado do Ceará: o inventário da realidade como pesquisa diagnóstica coletiva”. In: Francisco Ari Andrade; Ilana Maria de Oliveira Maciel; Antônio Gilvamberto Freitas Félix. (org.). Educação Brasileira: Peculiaridades e Pluralidades. Curitiba: CRV, 2019

do MST temos nos dedicado a um intenso processo de formação e elaboração coletiva do que estamos construindo no que tange à implantação da política pública de Educação do Campo, à concepção de Escola do Campo e a seu vínculo com as lutas sociais.

Nesse processo, destaco quão relevante foi minha experiência como bolsista da Seduc num “Projeto de Extensão com vistas à Sistematização e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos das Escolas do Campo”, que tinha como objetivo contribuir para a formação continuada dos Educadores e Educadoras das escolas de ensino médio do Campo das áreas de Reforma Agrária do estado do Ceará. O Projeto incide sobre a formação continuada desses Educadores; a coordenação das atividades pedagógicas planejadas; a contribuição nas atividades de acompanhamento às coordenações e encontros para compartilhamento da gestão. Além disso, contribuí para o processo de formação dos professores nas escolas, seus avanços e desafios com estudos e aprofundamento dos princípios básicos da pedagogia socialista, tendo como núcleo a coletividade e a auto-organização dos estudantes.

Desse processo formativo, pudemos aprender novas teorias e práticas pedagógicas especialmente a partir do que vivenciamos no Encontro Estadual de Educadores, no Curso de Formação em Agroecologia e no trabalho de base para compreender e sistematizar o conhecimento e as práticas agroecológicas, o que nos permitiu diversas aprendizagens especialmente no que tange à articulação entre saberes: popular, acadêmico e científico. Novos conhecimentos e novas experiências foram apreendidos pelo conjunto dos sujeitos envolvidos no processo, o que permitiu o fortalecimento das escolas.

Um dos grandes desafios desse acompanhamento passa por uma permanente articulação entre as escolas para troca de experiências pedagógicas e de gestão e sua relação com os coletivos de organização de acompanhamento às escolas. Isso reverbera no processo de ensino-aprendizagem em que, a cada ano, as escolas avançam na sua tarefa de socialização dos conhecimentos e no fortalecimento da agricultura camponesa, buscando desenvolver espaços de debate sobre as estratégias para o trabalho pedagógico das escolas no que tange à Gestão Democrática, à Diversificação de Tempos e Espaços Educativos; ao Inventário da realidade com base nas matrizes de formação humana e vínculo com a vida; aos Componentes Curriculares Integradores: Projeto, Estudo e Pesquisa – PEP, Práticas Sociais Comunitárias – PSC; à Organização para o Trabalho e Técnicas de Produção; ao Campo Experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária Popular (com base na agroecologia e convivência com o semiárido); e à Organização do Plano de Ensino com base nos Complexos de Estudo.

Na atualidade, um dos debates enquanto Setor de Educação e escolas que temos aprofundado é a interrelação entre Educação e Agroecologia. Por isso, priorizamos a participação e realização do Curso de Educação em Agroecologia³⁶ da Região Nordeste para educadores e educadoras do MST, como um importante espaço formativo em que estudamos sobre a história social do campesinato no Nordeste, história das secas, política para o semiárido e experiências de agroecologia no bioma caatinga e história do Movimento do Caldeirão, no Crato; a análise das experiências sob a ótica da educação; e os desafios e potenciais para uma práxis agroecológica. Como resultado desse processo, pudemos sistematizar e apresentar a organização das “Matrizes do Pensamento e das Práticas Agroecológicas e de Trabalho de Base em Agroecologia”, tendo como tema transversal as questões de gênero, ambiental, educacional e geracional para colaborar com as Escolas do Campo do MST. Muito temos aprendido com essa experiência do ponto de vista pessoal e coletivo. O exercício, por exemplo, de sistematização das experiências do Campo Experimental e a elaboração e revisão dos PPPs têm nos desafiado a repensar nossa atuação pedagógica e, temos, no cotidiano dos embates políticos, mantido nossa proposta pedagógica, especialmente com os novos desafios que surgem com as reformas do ensino médio e a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

3.1.7 Da ocupação da terra à ocupação da universidade: um mote coletivo quer gestar novas sendas de pesquisa e novas escutas

A partir desse lugar e dessa trajetória e inspirada no poeta Antônio Machado: “caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”, cada passo dado foi um pilar de sustentação na minha formação acadêmica que, na tentativa de alçar novos vôos nesta experiência como educadora militante ocupando a Universidade, me levou ao contato com a Faculdade de Educação da UFC. Em 2018, fui selecionada para o Doutorado em Educação

³⁶ A realização da III etapa do Curso Turma Caldeirão teve como objetivo fortalecer a agroecologia como um elemento do Projeto Político Pedagógico das Escolas de Acampamentos e Assentamentos na perspectiva da Reforma Agrária Popular. Em visitas de campo, conhecemos quatro experiências: 1. O Projeto Farmácia Viva da UFC; 2. Na Unilab, conhecemos o projeto pedagógico da graduação em agronomia com ênfase em desenvolvimento sustentável e agroecologia. E realizamos o seminário de Intercâmbio de Experiências Agroecológicas dos países de língua portuguesa que teve como tema: Projetos de dominação do Capital e a resistência camponesa internacional – contexto e experiências. As apresentações foram feitas por estudantes de Angola, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e MST no Brasil. 3. Na Escola do Campo Florestan Fernandes, realizamos o inventário da realidade e a cartografia social e produtiva do Assentamento Santana: bodega coletiva; quintais produtivos, campo experimental, cooperativa, posto de saúde e igreja; visitas às famílias; criação e manejo de animais. 4. A Experiência da EFA – Dom Frago em Independência sobre a proposta pedagógica da Escola e pudemos conhecer o que vem sendo desenvolvido de experiência de convivência com o semiárido.

Brasileira na linha de pesquisa *Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola*, no eixo de Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade, sob a orientação da professora Celecina Sales, estudiosa das juventudes do campo, especialmente a juventude Sem Terra. Sob sua coordenação, passamos a integrar o grupo de pesquisa em que tivemos momentos de estudo e socialização das pesquisas sobre juventudes. Vale destacar que, anteriormente, meu contato com o grupo foi no diálogo do NEGIF com o trabalho de base para organização das mulheres Sem Terra, durante a construção do Curso Realidade Brasileira para Jovens do Campo na UFC que ocorre no Ceará desde 2001 e mais recentemente na organização do Curso Residência Agrária – Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, que contou com a participação de 50 jovens estudantes oriundos de quatro escolas de ensino médio do Campo das áreas de Reforma Agrária. Poucos foram os encontros realizados desde o semestre em que entrei no programa (devido ao período de pandemia), mas de grande relevância para o processo da construção da tese.

Esse relato inicial sobre minha trajetória política e minha inserção acadêmica é de fundamental importância porque elas definem em que contexto essa pesquisa se insere e de que forma podemos colaborar com as análises do problema educacional brasileiro na atualidade, especialmente no que tange à realidade e ao futuro da Educação do Campo e da cultura camponesa na disputa de projetos de desenvolvimento e de educação para o campesinato brasileiro.

É sob esse prisma que iniciamos esse processo do doutorado cursando as disciplinas obrigatórias do programa e algumas eletivas que consideramos relevantes para o processo de formação. Desde o início, a superação de grandes desafios se coloca no nosso caminho como pesquisadora tanto no campo do exercício da escrita e todo o seu rigor acadêmico, como na organização do tempo para leituras e aprofundamento das categorias de análise, visitas de campo, entre outras exigências no fazer intelectual militante.

Isso porque 2019 foi um ano de grandes mudanças na nossa vida pessoal, acadêmica e política. Fomos convocadas para assumir o concurso de professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (*IFCE*), no *Campus* de Crateús, a 350 quilômetros de Fortaleza. Ainda estávamos em processo de cursar algumas disciplinas no Programa e os primeiros meses foram de adaptação a essa nova realidade. A dinâmica semanal de viagem entre Fortaleza e Crateús foi um espaço de leituras e reflexões importantes sobre esse processo.

Além disso, contribuímos, na medida do possível, com o acompanhamento político/pedagógico das escolas de ensino médio do Campo do setor de educação do MST no

processo de formação dos professores e nos envolvemos em projetos de pesquisa colaborando com a organização de livro, escritas de artigos e palestras. Quero assinalar também, para o ano de 2019, uma das mais profícuas jornadas de pesquisa de que participei, ao lado de Paula Godinho, já aqui referida, com quem com quilômetros de estradas e boa conversa nos assentamentos e outros territórios da luta, aprendi um quanto de sua maestria no diálogo e na recolha de entrevistas. Tal pode ser visto (e lido) na publicação *Entre o Impossível e o Necessário. Esperança e Rebeldia nos Trajetos de Mulheres Sem Terra do Ceará* (2020), em que, ao apuro teórico-metodológico de Paula Godinho, se juntou o desejo de dizer o visto e o vivido daquelas Mulheres Sem Terra - camponesas, uma indígena e uma quilombola. Nessa bonita aventura de pesquisa, participo também no registro de narradora.

Nesse ínterim, após a conclusão das disciplinas obrigatórias e entre as aulas no IFCE - *Campus* Crateús, fizemos visitas de campo destinadas a conhecer, de forma mais aprofundada, o Programa Agrinho, objeto de nossa investigação, em duas regiões do estado para além dos boletins informativos, cartilhas e notícias que vimos acompanhando pelas mídias sociais, o que nos permitiu realizar a primeira escrita do projeto de pesquisa apresentado em dezembro de 2019 para a primeira banca de qualificação do projeto. Dois meses depois, veio a pandemia do coronavírus e com ela o desafio de fazer pesquisa num período extremamente difícil para a Educação e para a Sociedade brasileira com o aprofundamento das crises política, econômica, social e ambiental que se instauraram no Brasil e em boa parte do mundo. Tivemos, assim, uma ‘pausa’ involuntária na pesquisa de campo e nos dedicamos aos estudos e aprofundamentos dos temas que se correlacionam com a tese especialmente os trabalhos acadêmicos e pesquisas sobre a privatização do ensino público, a ofensiva do agronegócio na escola e as disputas de projetos educacionais e os sujeitos do campo que constituíram o problema e o objeto do estudo abaixo descrito.

O período da pandemia, com o isolamento social, teve grande repercussão na sensibilidade da vida na sua totalidade, seja nos aspectos da saúde física, emocional e mental; na discussão sobre o papel da ciência e em diversas dimensões organizativas da vida social. Trouxe também grandes desafios à Educação com o trabalho remoto, a adaptação às novas tecnologias educacionais, a exaustão do trabalho remoto/familiar, e tantos outros desafios. Especialmente sobre o quadro sanitário do país com a morte rondando nossas famílias (nesse período perdi duas irmãs que não foram vítimas da Covid-19, mas sofreram as consequências no atendimento hospitalar). Lidar com as questões sanitárias e os dados da situação epidemiológica em que, no curto período de três anos, tivemos a morte de 700 mil brasileiros e brasileiras foi de grande desafio para nós.

Além disso, tivemos o agravamento da crise política desencadeada a partir do golpe de 2016, período em que avança o neofascismo a partir das eleições de 2018 e se aprofundam as questões sociais especialmente no que tange às diversas formas de violências e desmonte das políticas públicas. Com isso, o Brasil retorna ao mapa da fome com o aumento da pobreza no país, e aumenta o processo de desigualdade social. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de maio de 2021, o número de desempregados chegou a 14,8 milhões de trabalhadores. Os dados da Rede Penssan apontam que a insegurança alimentar grave atingia 9% da população em 2020. “No fim de 2020, 19,1 milhões de brasileiros/as conviviam com a fome. Em 2022, são 33,1 milhões de pessoas sem ter o que comer” (PENSSAN, 2022, s. p.).

Como fazer pesquisa nessa conjuntura de incertezas sobre o futuro? Inspirados em Guimarães Rosa sobre a vida, “o que ela quer da gente é coragem”. Desafio posto, mãos na massa.

O correr da vida embrulha tudo, vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e ainda mais alegre ainda no meio da tristeza! A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. Viver é muito perigoso; e não é não. Nem sei explicar estas coisas. Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor. (ROSA, 1994, p. 449)

Ademais, partir dessa inspiração de Guimaraes Rosa para adentrar no universo da pesquisa no que tange ao aspecto teórico-metodológico, como forma de potencializar o diálogo sobre os processos educacionais e a temática ambiental e agrária, é, a nosso ver, de grande valia para colaborar com a realidade do campo e das escolas do Campo.

Por isso nossa pesquisa faz, do ponto de vista mais específico, uma opção teórico-metodológica pelo aporte da chamada Pedagogia do Território para dar ênfase à realidade sobre a questão agrária e ambiental onde estão inseridos os territórios estudados e pelas ideias e práticas das pedagogias decoloniais desenvolvidas nos movimentos latino-americanos de educação libertadora. Podemos citar como exemplo, dessa referência, algumas pesquisas e aportes que se constituem como referência de metodologias populares desse período mais recente. A pesquisadora Joana Salém Vasconcelos (2020) aborda, em sua tese *O lápis é mais pesado que a enxada: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973)*, em que descreve o que ela chama de Pedagogia do Território como

“metodologias de autogestão comunitária que extrapolavam o setor educacional e se transformavam em uma agenda mais radicalizada de poder popular camponês” (VASCONCELOS, 2020, p. 246). No tópico "Conselhos Camponeses e os desafios da Pedagogia do Território", o argumento de partida para criação dos conselhos camponeses visava a criar canais de diálogo entre o governo popular do Chile e as organizações camponesas, bem como "criar mecanismos de decisão das bases sobre a reforma agrária". Nesse sentido, sua pesquisa avança com o argumento de que, embora incipientes, os conselhos camponeses, em sua "força pedagógica" cumpriram uma função estratégica, pois "evocavam o nexo entre poder e produção, e indicavam que a revolução poderia precisar da Pedagogia do Território, uma das principais chaves para resolver o descompasso entre imperativo econômico e poder popular camponês". Naquela experiência, também é ressaltada a atuação da brasileira exilada Zilah Branco, educadora do Instituto da Reforma Agrária, no programa de educação *mapuche* e dos conselhos camponeses, cujo trabalho de campo como educadora na reforma agrária, relata sua estratégia de trabalho com a criação de mapas dos territórios camponeses, quando "discutiam entre si, traçando caminhos, fontes de água, obstáculos naturais, terras boas e más, casas grandes, casinhas camponesas, *rucas mapuches* e, ao mesmo tempo, "foram contando a história das relações sociais, os sofrimentos, as formas de exploração..." configurando "uma ação territorial e unitária dos camponeses dos conselhos", ou seja, uma prática da Pedagogia do Território. Mais especificamente no âmbito da alfabetização rural, com a adaptação do método de Paulo Freire e os processos de aprendizagem criados nos conselhos comunais camponeses, que ecoavam a Pedagogia do Território, foram fenômenos sociais complexos que mobilizaram a estrutura de sentimento da revolução, a batalha da consciência solidária e coletiva e a luta pelo poder popular³⁷.

Outra referência de pesquisa feita a partir de metodologias populares é o estudo de Peter Rosset e María Elena Martínez Torres, os quais se debruçam sobre o fenômeno contemporâneo da Agroecologia num contexto de disputa por territórios rurais, partindo dos conceitos de soberania alimentar, territórios material e imaterial em disputa e recampesinização, bem como destacando o movimento e a metodologia de “Campesino a Campesino,” em perspectiva transnacional. No estudo, recorrendo a outras pesquisas-chave no campo da geografia crítica e outros estudos de proa de Bernardo Mançano Fernandes, Clifford Welch, entre outros, o núcleo da argumentação se volta ao processo de

³⁷ Ver também AUSTIN HENRY, Robert; SALÉM VASCONCELOS, Joana; CANIBILO RAMÍREZ, Viviana (org.). **La vía chilena al socialismo 50 años después: historia y memoria**. Buenos Aires: CLACSO, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201201032252/La-via-chilena-al-socialismo-Tomo-II.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

reterritorialização, de reconfiguração dos espaços rurais, e, do ponto de vista dos movimentos campesinos e da Via Campesina Internacional, se busca "defender e (re)construir comunidades"; ou seja, "essa luta não é somente uma batalha de terras *per se* (território material), mas também uma batalha de ideias (território imaterial) (ROSSET, 2016, p. 6).

No caso de Bernardo Mançano Fernandes, o estudo aporta o argumento sobre as classes e relações sociais gerando diferentes territórios e espaços reproduzidos sob condições de conflito contínuo; além disso, como resultado, existem espaços de dominação e espaços de resistência. As disputas territoriais se realizam nas dimensões econômica, social, política, cultural, teórica e ideológica sobre territórios tanto materiais como imateriais, segundo Fernandes. O território imaterial – as disputas no terreno das ideias ou aportes teóricos –, "se caracteriza pela formulação e defesa de conceitos, teorias, paradigmas e explicações", sendo também um território em disputa (ROSSET, 2016, p. 7) O estudo de Rosset também aponta a metodologia de Campesino-a-Campesino (CAC), no sentido de "promover e compartilhar a inovação campesina e a aprendizagem horizontal (p.14). A metodologia de Campesino-a-Campesino, segundo Rosset, é "um método participativo baseado nas necessidades, cultura e condições locais, que libera o conhecimento, entusiasmo e protagonismo para descobrir, reconhecer e socializar o rico conhecimento sobre agricultura camponesa e comunitária que está relacionado às condições e identidades históricas específicas. Nesse ponto, o autor se apoia em "Extensão ou Comunicação", de Paulo Freire, e na reflexão metodológica, de Holt-Giménez (2008), sobre "pedagogia campesina" (ROSSET, 2016, p.15)³⁸. Tais estudos, aqui ressaltados, trazem ângulos e aportes que caminham no sentido da compreensão de uma Pedagogia do Território, sistematizada pelo Núcleo Tramas da UFC a partir de suas vivências com pesquisa em regiões de conflitos ambientais e os impactos do modelo de desenvolvimento para a saúde, o trabalho e o ambiente.

3.2 Pedagogia do Território na construção de uma ciência e um saber emancipatórios

Como parte das pesquisas participativas e de educação popular, para compreender o território da Chapada do Apodi e os Assentamentos de Reforma Agrária sob os quais se

³⁸ROSSET, Peter Michael; MARTÍNEZ TORRES, María Elena Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales **Estudios Sociales**, [S. l.], v. 25, n. 47, p. 275-299, enero-junio, 2016. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Hermosillo, México Ver também os citados em Rosset: Fernandes, B. M. (2009) "Sobre a tipologia de territórios" em SAQUET, M. A.; SPOSITO, E.S. (edits). **Territórios e territorialidades: Teoria, processos e conflitos**. São Paulo, Expressão Popular. FERNANDES, B. M.; WELCH, C. W.; GONÇALVES, E. C. "Agrofuel policies in Brazil: Paradigmatic and territorial disputes" **Journal of Peasant Studies**. [S. l.], v. 37, n. 4, p. 793-819, 2010.

inserem a pesquisa, acolhemos em nosso estudo a Pedagogia do Território³⁹ para esclarecer que esses são territórios em conflito ambiental, disputando projetos de campo, de agricultura e de concepção de educação, como veremos.

Enquanto Núcleo de pesquisa, no Tramas se concebe a Pedagogia do Território como práxis acadêmica que busca o diálogo entre os sujeitos da pesquisa e seus saberes e os conhecimentos sistematizados pela academia. Ela brotou dessa articulação entre comunidades camponesas, movimentos sociais, e pesquisadores/as engajados/as em pesquisas no formato de cooperação social. Como sempre afirmamos nas pesquisas desenvolvidas das quais fizemos parte, as vozes dos territórios ecoavam nos movimentos sociais e eram abraçadas por professores e estudantes que atendiam prontamente e transformavam temáticas relevantes que estavam afetando as comunidades em pesquisas a serviço dos sujeitos do campo, passando, assim, a construir pontes que entrelaçam os conhecimentos científicos e os diversos saberes populares e tradicionais e as práticas advindas das lutas sociais. Isso se dava num exercício de fazer uma ciência que reconhece e valoriza as experiências, os sentidos e as lutas dos sujeitos nos seus territórios de atuação, considerando a especificidade e o papel de cada um e cada uma no processo de articulação entre produção de conhecimento e articulação política que dão sustentação às bandeiras de lutas.

Em 15 anos de atuação na Chapada do Apodi com temáticas ligadas ao Trabalho, Saúde e Ambiente, refletimos que o território é mais do que um espaço geográfico, ele se constitui do ponto de vista metodológico, como território de aprendizagens, de produção de conhecimento engajado, de junção de ideias e ideais coletivos; e constrói, a partir da diversidade, um olhar amplo e profundo sobre o ambiente e seus sujeitos; o lugar de produção de conhecimentos que comunga com as lutas sociais e as ações locais e dialoga com os desafios globais, pensando ações conjuntas e considerando a construção do conhecimento de forma dialógica. Nesse sentido, vai na contramão do modelo hegemônico de ciência que, como analisou Rigotto, citando Lander (2005), contribui para a constituição de “um projeto global de reorganização de toda a diversidade cultural planetária em função de um modelo único de vida, um modelo totalitário de plena primazia do mercado em função dos interesses do capital transnacional” (LANDER, 2005 *apud* RIGOTTO, 2016, p. 18). Nessa contra-hegemonia, para o Núcleo de Pesquisa TRAMAS,

a reação e a insurgência a tais proposições levantam indagações sobre os ideais da universidade que dissocia a teoria e a prática. Em nossa práxis

³⁹ Método de práxis acadêmica desenvolvido pelo nosso núcleo de pesquisa Tramas da UFC em diálogo com os movimentos sociais e comunidades camponesas nos sertões do Ceará.

acadêmica, o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão é reconcebido, de modo a situar o pilar da extensão, recriado em co-labor-ação social, como ponto de partida para a pesquisa/construção compartilhada de conhecimentos que, em si, já integra o eixo de ensino/formação (RIGOTTO; LEÃO; MELO, 2018, p. 368).

Assim, coloca-se na busca de uma práxis acadêmica contra-hegemônica e emancipatória em recusa às visões mecanicistas e de neutralidade da ciência, assumindo uma postura ética em defesa dos conhecimentos e saberes dos camponeses, suas práticas e seus modos de viver e produzir no campo, reconhecendo-os como sujeitos políticos do processo de pesquisa. É uma postura acadêmica que chama a atenção, como já afirmamos, para a atuação da universidade com compromisso social e político que colabora com as denúncias sobre os processos de vulnerabilização e com o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais.

No campo científico, recorreremos às críticas em relação à ciência moderna, elitista, positivista, e, como nos ensinava a professora Raquel Rigotto, denominada de *fast science*, posta na academia de modo geral. Além disso, apoiamo-nos na reflexão epistemológica da ciência crítica, de caráter decolonial e emancipatório, discutida por Quijano (2005; 2007) e sua construção teórica sobre o pensamento crítico latino-americano, Lander (2005), Castro-Gómez (2005; 2007), Mignolo (2005; 2007; 2008) para quem a colonialidade é constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 75), entre outros/as autores/as que questionam o domínio geopolítico do pensamento mundial e toda a violência produzida na conquista da nossa pátria grande, *Abya Yala*. Nosso objetivo é exatamente instaurar, no interior do núcleo de pesquisa, uma postura e um exercício permanente de desobediência epistêmica organizada, caracterizada, conforme já assinalamos, por “caminhos alternativos, inspirando-nos em postulados epistemológicos das teorias críticas e descoloniais” (RIGOTTO; LEÃO; MELO, 2018, p. 357).

Aqui cabe descrever, de forma sucinta, na visão da professora Catherine Walsh⁴⁰, a diferença entre o pensamento descolonial e a decolonialidade. Na literatura sobre a colonialidade do poder, a temática aparece tanto como descolonialidade e pensamento descolonial como decolonialidade e pensamento decolonial. Nas suas explicações, o termo descolonial surge no final da década de 1950, com a discussão pós-colonial africana, e passa a ser desenvolvido de forma aprofundada especialmente nos anos 1990, pensando a questão

⁴⁰ Professora Catherine Walsh é diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador (Quito). Como pesquisadora, o foco dos seus estudos é a interculturalidade crítica, a decolonialidade e temas interrelacionados, como raça, gênero, conhecimento e natureza e pedagogias sociopolíticas. Seus livros mais recentes são: *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época* (2009); *Interculturalidad y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala* (2013).

colonial na América Latina. O objetivo era compreender a partir da experiência latino-americana, que, mesmo com o fim do colonialismo, mantinha uma estrutura e um padrão de poder como resultado de um colonialismo moderno que exclui. Walsh justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des” em castelhano, que poderia dar a entender um simples

[...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. [...]. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir (WALSH, 2013, p. 24-25).

E isso se dá com base em práticas pedagógicas que vão “entretecendo caminhos” orientados para o “decolonial” (WALSH, 2013, p. 20) no sentido de pensar a partir da leitura sobre a herança colonial, novas formas de viver e construir práticas insurgentes para (re)existir. Nessa proeminência, a Pedagogia do Território se coloca com o desejo de colaborar para a construção de uma práxis epistêmica que contribua com os processos científicos e fortaleça o pensamento crítico de caráter emancipatório no interior da comunidade e do pensamento científico.

Como práxis, a Pedagogia do Território nasce “*desde abajo*”, parafraseando as aprendizagens do movimento zapatista, gestado na experiência de trabalho de base dos movimentos sociais e nas vivências de campo da pesquisa, e que, aos poucos, novos sentidos foram desenhando as aprendizagens entre as idas e vindas do campo, entre o que ficou e o que levamos das ações práticas articuladas nas bandeiras de lutas contra os agrotóxicos e em defesa da agroecologia, por exemplo. Nesse sentido, conforme sistematizou a professora Raquel Rigotto:

Entendemos a Pedagogia do Território como uma práxis intercultural e pluriépistêmica entre os saberes de ciência, os de militância e os de experiência vivida por sujeitos nos territórios, que embasa nossas escolhas ético-epistemológicas e gesta novas formulações teóricas. Fundamenta, ainda, nossa concepção de formação acadêmica, docente e de pesquisadoras/es críticas/os, autônomas/os, solidárias/os e reflexivas/os, capazes de contribuir na construção de uma ciência e um saber emancipatórios. (RIGOTTO, 2018, p. 369).

Essa perspectiva metodológica tem como sustentáculo a crítica à ciência moderna e, a nosso ver, se constitui como uma práxis de construção do conhecimento amparada na diversidade dos sujeitos e seus saberes e nasce da imersão de estudantes e pesquisadores na realidade dos territórios camponeses em torno de temáticas ligadas especialmente aos

conflitos ambientais e às situações de injustiças ambientais geradas por grandes empreendimentos de corporações transnacionais que chegam aos territórios camponeses apoiados pelo estado e que promovem profundos impactos sociais, ambientais, de saúde e trabalho da população camponesa, conforme analisamos na nossa pesquisa de mestrado sobre o trabalho das mulheres, desde a epistemologia feminista.

Nossa fonte é a educação popular inspirada no pensamento freireano sobre a ação dialógica, construindo permanentemente a dialogicidade com homens e mulheres inseridos nos diferentes lugares: comunidades, movimentos sociais, academia, sindicatos, e com os trabalhadores e trabalhadoras das empresas, a partir da combinação ação-reflexão de forma processual, relacional, comungando, como Freire, da ideia de que

[...] “pronunciar” o mundo não está relacionado a adaptar-se a ele, mas a transformá-lo, a construí-lo; e que essa ação de construção do mundo – que também é construção da própria história, é busca por “ser mais” – “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2005, p. 86)

Para esse fim, o diálogo entre saberes, ao possibilitar a escuta e a compreensão do outro, viabiliza experiências de solidariedade, de respeito ao outro e às diferenças, adquirindo uma dimensão ético-política. “A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2007, p. 60).

Esse diálogo nos permite fazer a interrelação entre pesquisa, formação e construção compartilhada de conhecimentos e co-labor-ação social para a construção de um saber emancipatório com dimensões importantes para a prática acadêmica, sistematizadas por Rigotto e Rocha (2014) com as seguintes dimensões:

- a) favorece processos de desalienação por meio do diálogo com culturas silenciadas e invisibilizadas historicamente;
- b) promove aprendizagens a partir da experiência, do sentir e do agir, em diálogo com sujeitos dos territórios (movimentos sociais e moradores) e entidades parceiras;
- c) reconhece a Interdisciplinaridade e a Ecologia de Saberes como necessidade e prática cotidiana em contexto de conflitos ambientais;
- d) enriquece metodologias de pesquisa, práticas formativas e intervenção social;
- e) estimula a busca por outras linguagens e outras formas para a validação e a comunicação do conhecimento construído;
- f) permite exercitar a função social da universidade;
- g) fomenta a discussão acerca da complementaridade dos saberes no campo científico.

Ao assumir essa postura enquanto práxis contra-hegemônica que questiona o

caráter elitista e excludente da ciência, consideramos que a Pedagogia do Território se fundamenta na teoria crítica, na desobediência epistêmica colonial, firmando-se no bojo do pensamento latino-americano, de caráter decolonial que

[...] diferentemente de uma ciência desinteressada, descompromissada e desterrada, nossa desobediência epistêmica nos leva a uma práxis enraizada em territórios, para a qual importam o cotidiano daqueles que lutam, as histórias de vida, aqueles que constroem territórios de esperança no dia a dia.” (RIGOTTO; LEÃO; MELO, 2018, p. 365).

Afirmamos também, em diálogo com os movimentos sociais, nossa colaboração para a construção de um projeto popular de ciência comprometida e engajada, guiado na concepção de um trabalho acadêmico-popular que ressignifica o papel da ciência, da universidade e do saber, marcando nosso papel no campo científico, enquanto profissionais, docentes e pesquisadoras/es comprometidos/as com um saber-emancipação (RIGOTTO; ROCHA, 2014).

A partir de um processo crítico-reflexivo permanente, na busca por contribuições epistemológicas e metodológicas, a Pedagogia do Território reconhece o papel da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para analisar os problemas de pesquisa como ferramentas pedagógicas importantes dos diferentes olhares e concepções envolvendo as diversas áreas do conhecimento. Cada tema abordado nas pesquisas perpassa os olhares críticos de diferentes campos do conhecimento, o que, a nosso ver, complexifica o aprofundamento das ideias desenvolvidas durante a pesquisa no diálogo inter e transdisciplinar das categorias analíticas.

Figura 6 – Pesquisa engajada



Fonte: Tramas (2011)

A experiência de trabalho acadêmico popular resultou em processos potentes de novas possibilidades, como os desenvolvidos na área de acompanhamento aos conflitos ambientais e seus impactos na saúde, no trabalho e no ambiente, em que construímos uma espécie de estratégia denominada *Vigilância Popular em Saúde* com o objetivo de acompanhar os processos de transformação social, ambiental, no trabalho e na saúde das comunidades envolvidas nas pesquisas, bem como a elaboração de *dossiês-denúncia* sobre os agrotóxicos e contrapareceres do EIA/RIMA⁴¹, apresentados ao Ibama sobre a temática do projeto de exploração de urânio e fosfato no sertão central do Ceará. Esse parecer foi fruto de um processo de diálogo que denominamos de ‘Painel Acadêmico-Popular’. Esse painel foi formado em 2013 e reuniu pesquisadores de diferentes universidades e áreas do conhecimento que, em diálogo de saberes com comunidades camponesas envolvidas no conflito e os movimentos sociais, analisaram o Estudo de Impacto Ambiental (EIA) do Projeto Santa Quitéria. Esse diálogo produziu muitos elementos que foram importantes para uma contra-argumentação nas audiências públicas sobre o projeto, expondo e questionando os limites do EIA e a viabilidade do projeto, o que levou à Articulação Antinuclear Ceará a acionar o Ministério Público Federal e a Defensoria Pública da União, exigindo um novo estudo de impacto ambiental (RIGOTTO; ROCHA, 2014).

Assim, com o objetivo de incidir sobre a assimetria de poder e fortalecer a autonomia das comunidades, o nosso engajamento se dá com o intuito de aportar conhecimentos que fortaleçam posicionamentos em audiências públicas, produção de textos acadêmicos, criar espaços de formação, de debates, seminários, oficinas, cursos de média e longa duração, intercâmbios e vivências em territórios.

Do ponto de vista do formato acadêmico, de apresentação e socialização dos resultados das pesquisas, optamos em realizar as defesas dos trabalhos do Núcleo Tramas no formato de ‘Banca Acadêmico-Popular’ em que convidamos representantes das comunidades e de movimento para falarem da função social e as contribuições das pesquisas sob a perspectiva dos sujeitos e pela validação dos “achados” das pesquisas com as comunidades e movimentos envolvidos. Aprendemos, assim, do ponto de vista metodológico, que a Pedagogia do Território e os diálogos de saberes nela intrínsecos, nos permitem analisar os processos de pesquisa em que:

[...] o reconhecimento e a crítica a esses limites epistemológicos e éticos da

⁴¹ Estudo de Impactos Ambientais e Relatório de Impactos Ambientais que são os documentos de referência para as licenças de instalação e implantação dos projetos de exploração, no caso aqui de mineração de urânio e fosfato.

ciência moderna para a abordagem dos complexos problemas que ela contribuiu para criar têm nos trazido elementos para problematizar essas situações tanto no intuito de avaliar criticamente os pressupostos e métodos de pesquisa, como de incidir nos debates públicos e enfrentar situações de controvérsia com outros membros do campo científico, onde a manipulação da incerteza é estratégia de poder (RIGOTTO; LEÃO; MELO, 2018, p. 355).

No campo educacional, a Pedagogia do Território chama-nos a atenção para a dialogicidade e a problematização existente entre a teoria e a prática pedagógicas. Primeiro porque, a nosso ver, aponta-nos para a emergência de problematizar e refletir sobre os limites de se pensar uma pedagogia alheia aos problemas sociais e ambientais, como aprendemos na história crítica. Segundo, a partir dessa ideia de se pensar os novos paradigmas no campo da produção e da socialização do conhecimento científico na área educacional, a qual, na atualidade, tem em seu cerne o vínculo com as instituições privadas e a mercantilização das pesquisas, em um contexto em que as produções são pensadas para atender às demandas do mercado capitalista. E, por outro lado, esse novo paradigma advindo das experiências pedagógicas dos movimentos de Educação do Campo. Essas novas configurações no campo educacional nos convidam permanentemente ao diálogo de saberes e experiências no intuito de problematizá-las a partir das vozes e dos sujeitos da comunidade escolar, no caso da nossa pesquisa, o campesinato.

Nesse sentido, esta pesquisa se apoia nessas bases da Pedagogia do Território como contribuição metodológica para aprofundar o campo educacional, corroborando as ideias trazidas por Cruz de que “não é possível produzir conhecimento descolonial com métodos coloniais” (CRUZ, 2017, p. 31), entendendo as colonialidades do ser, do poder e do saber (Quijano) como as que produzem efeitos maléficos aos povos subalternizados do mundo e do sul global, sobre os quais recaem de forma desigual os efeitos historicamente construídos do racismo, do patriarcado, e do epistemicídio que perpassam a classe trabalhadora e de forma especial, os povos do campo, das águas e das florestas.

A nosso ver, essa é uma questão fundante para compreender as transformações no mundo educacional para os sujeitos do campo na atualidade. A construção coletiva de conhecimentos que, por um lado, descortinem e denunciem processos de vulnerabilização, e, por outro, fortaleçam os movimentos populares em suas lutas, a essa práxis, denominamos Pedagogia do Território. E, portanto, uma metodologia que nasce da necessidade de compreender e transformar a realidade vivida, seus potenciais e suas contradições porque é feita por gente, a partir da co-labor-ação com os sujeitos dos territórios em conflito ambiental em que nos inserimos, dialogando com seus saberes, acolhendo suas necessidades de

conhecimento e considerando seus propósitos de luta para a defesa de seus direitos (RIGOTTO, 2016). A Pedagogia do Território nos permite analisar a educação e a escola de territórios camponeses em conflitos ambientais pensando na ideia de uma escola situada no bojo das disputas por terra, território, modos de produzir e viver dos sujeitos políticos como camponeses. No caso específico da nossa pesquisa, o tema da educação é uma necessidade recorrente da Chapada do Apodi, desde o período em que nos envolvemos na temática referente aos impactos dos agrotóxicos sobre o trabalho, a saúde e o ambiente. A escola cumpre um papel determinante naquela região, que anseia por conhecimentos que colaborem com a transformação da realidade dos jovens e das crianças que vivem na Chapada convivendo com projetos de desenvolvimento antagônicos entre a agricultura camponesa e as empresas do agronegócio e os conflitos deles decorrentes.

Na mesma direção, a vivência com o Movimento por uma Educação do Campo e a construção para o Projeto Político e Pedagógico das Escolas têm nos permitido adentrar no universo da construção de conhecimentos ligados à educação em Agroecologia para afirmação da cultura e do modo de vida camponês e, por outro lado, os sujeitos das diferentes comunidades que fazem parte da escola, os quais vivem em conflitos permanentes com empresas ligadas, por exemplo, à implantação de parques eólicos, produtoras de coco, de turismo predatório que ameaça a pesca artesanal etc.

A Pedagogia do Território nos permite uma pesquisa comprometida com esses territórios, fortalece o diálogo com seus diferentes saberes, suas lutas e suas resistências também no campo educacional porque nossa militância pedagógica já atua nesses territórios há um bom tempo. Para além do comprometimento com as lutas sociais, há um vínculo afetivo com seus sujeitos que nos permite a confiança para os diálogos necessários no que tange à problematização do real e sua transformação, no exercício pedagógico de ser uma com/entre eles e elas, pensando coletivamente sobre as transformações no Campo da Educação e tecendo, nesse diálogo, um espaço potencial colaborativo para análise da práxis pedagógica emancipatória no chão da escola.

Passos construídos na Pedagogia do Território :

1. Construção do **problema de pesquisa** a partir da interação com sujeitos dos territórios em conflitos ambientais e suas necessidades de conhecimentos;
2. Constituição do **Grupo de Pesquisa** para o diálogo de saberes e construção de conhecimento em cooperação social com profundo respeito pelo saber da experiência;
3. Aproximação e **inserção no contexto do estudo** – relação com sujeitos e os territórios;
4. **Engajamento nas lutas** sociais, ambientais e educacionais com os sujeitos para

articulação entre posicionamento político e produção de conhecimentos;

5. **Análise em profundidade dos achados da pesquisa** a partir do que o campo nos apresenta, para além dos objetivos traçados inicialmente;
6. **Validação e divulgação** dos conhecimentos construídos, contribuições da pesquisa para o enfrentamento dos problemas e seus achados.

É sob essa égide que elaboramos o projeto de pesquisa para analisar a Educação a partir da imposição de uma complexa teia estrutural do sistema educacional vigente que está ancorado nos processos de privatização do ensino público e na ideologia do (des)envolvimento. E fazer isso a partir do olhar dos sujeitos da educação, especialmente da Educação do Campo, que abraçam, no exercício de sua práxis, a pedagogia decolonial com o objetivo de pensarmos outras possibilidades e projetos com vistas à (re)construção de outro mundo possível. Nesse mesmo sentido, nossa pesquisa se coloca em diálogo e sob a perspectiva da pedagogia decolonial tratada e construída em diálogo com os movimentos sociais e com as diversas realidades educacionais latino-americanas. Para isso, faz-se necessário desfazer as dicotomias que permeiam o *fazer* científico, conforme análise do Núcleo Tramas inspirada no pensamento de Fals Borba (2007):

Como no método da Investigação-Ação Participante (FALS BORDA, 2007), três eixos de tensão, desde o início, mostraram-se muito claros:

i) a teoria e a prática; ii) o sujeito e o objeto; iii) os conhecimentos, os saberes e os propósitos da universidade e os conhecimentos, os saberes e os propósitos dos territórios vivendo em contexto de conflito ambiental. O desafio, então, era desfazer as dicotomias e complexificar as tensões, fazer pensamento e ação caminharem conjuntamente, “coração e cabeça para propor técnicas e procedimentos que satisfaçam nossas angústias como cidadãos e cientistas”. (RIGOTTO; LEÃO; MELO, 2018, p. 369)

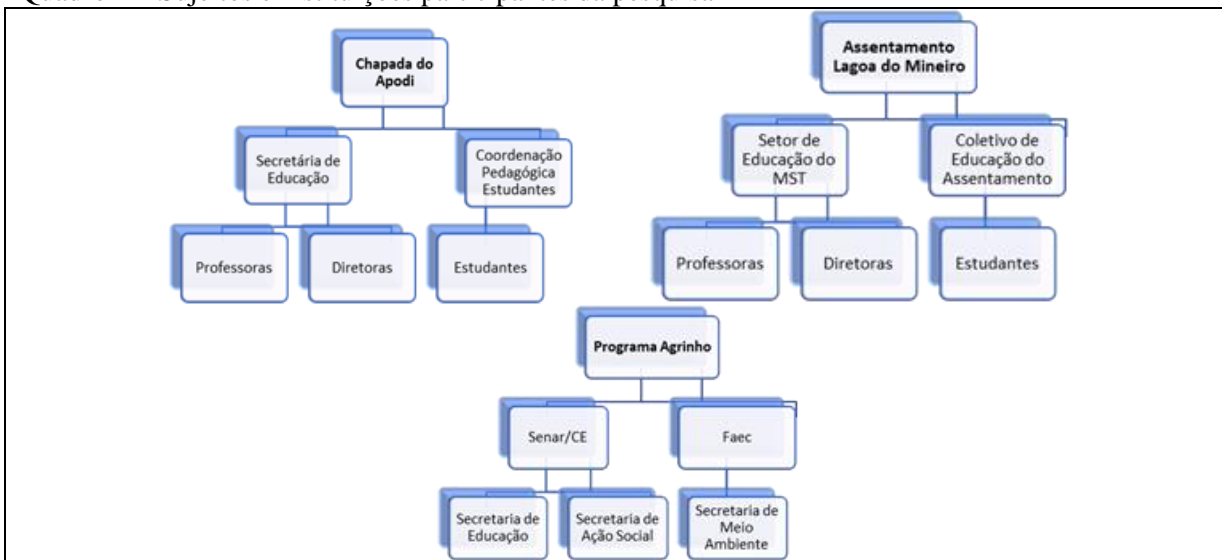
Tendo a pesquisa como princípio educativo permeando as relações entre a pesquisa e as práticas educativas na perspectiva das pedagogias decoloniais, traçamos o percurso metodológico de escolha dos sujeitos, seus territórios e as ferramentas utilizadas, que darão suporte à análise do estudo. Definimos, desse modo, o processo da pesquisa de campo e documental. Além disso, temos recorrido ao conjunto de estratégias que incide em possíveis processos de leitura crítica da realidade, de busca da diversidade da informação sobre o problema do estudo e as análises dos sujeitos educativos.

3.3 Os territórios e os sujeitos da pesquisa: "dentro do mato sobre o mar, as vozes que soam de cordas tênues e partem cristais"

Considerando a importância da definição dos sujeitos que vão compor o universo de investigação como algo primordial para a busca de informações e a construção

compartilhada de conhecimentos para análise e compreensão do problema de pesquisa, delineamos os sujeitos entrevistados considerando o seu grau de representatividade no grupo social em estudo:

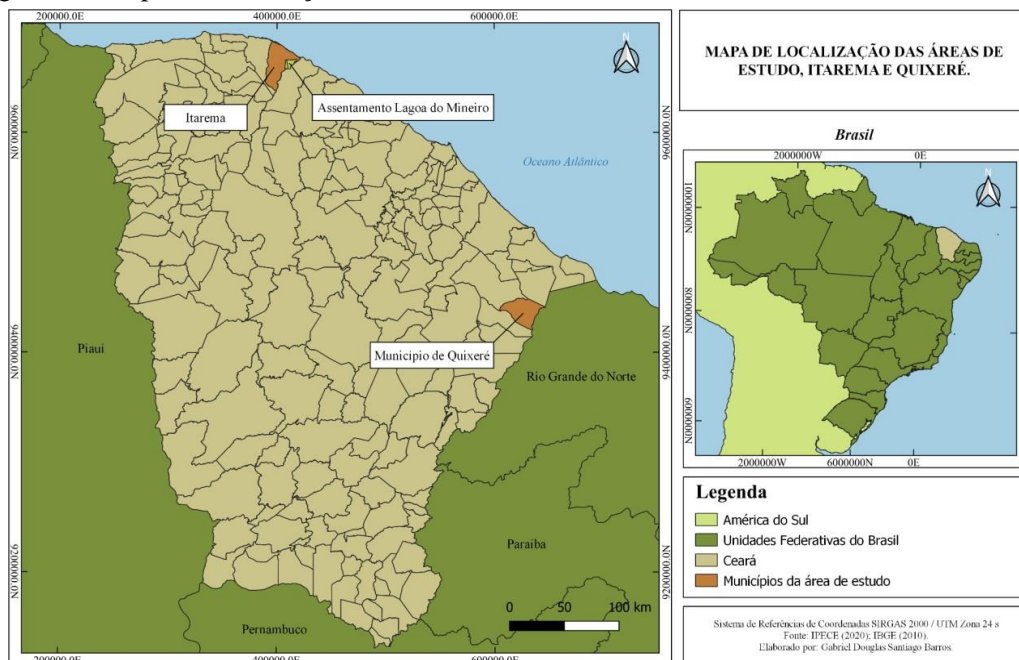
Quadro 4 – Sujeitos e instituições participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

O lócus de estudo foram sete escolas do campo do Assentamento Lagoa do Mineiro no município de Itarema, litoral oeste do estado e as sete escolas rurais que aderiram ao programa no município de Quixeré, localizadas na Chapada do Apodi, na região do Baixo Jaguaribe, no Ceará.

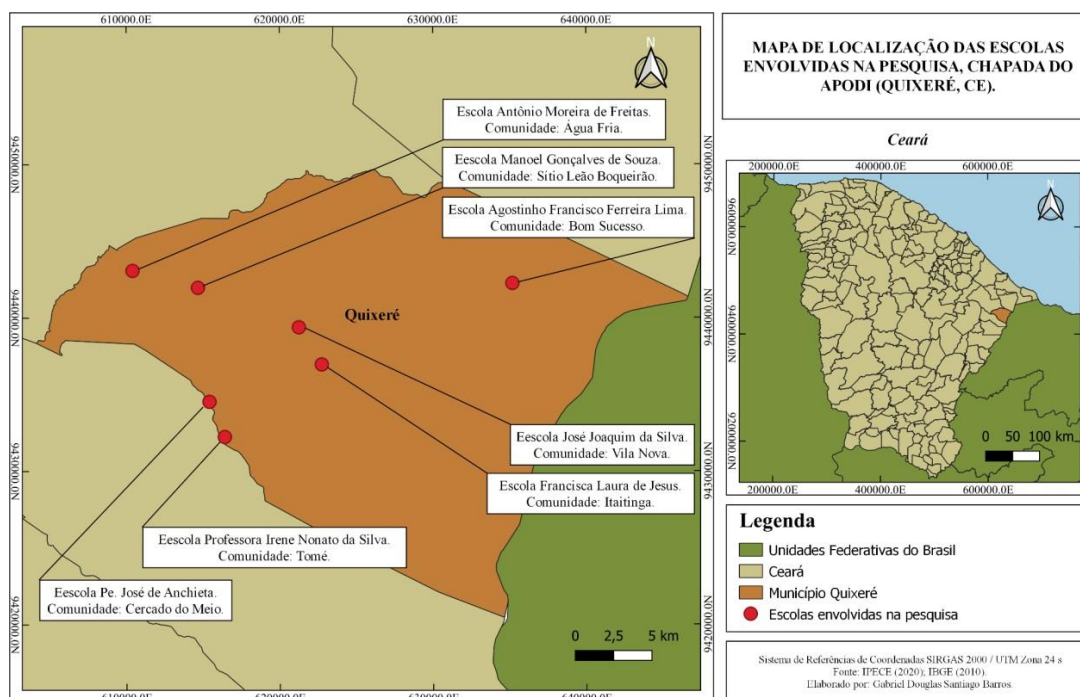
Figura 7 – Mapa de localização das áreas de estudo



Fonte: Organizado pela autora e elaborado por Gabriel Douglas Santiago Barros

A escolha dessas escolas se deu pelo critério do histórico de aceitação/adaptação e de negação do Agrinho orientados pelas secretarias municipais de educação que aderiram ao programa. Na região da Chapada do Apodi, três municípios aderem ao Agrinho: Tabuleiro do Norte, Limoeiro do Norte e Quixeré. A escolha do município de Quixeré se deu por ser considerado um ‘modelo de sucesso’ do programa a ser seguido por outros municípios; por três anos consecutivos, o município obteve a primeira colocação com a premiação ‘Município Agrinho’. O mesmo ocorreu na região do litoral oeste do estado em que aderem ao Programa os municípios de Morrinhos, Marco, Bela Cruz e Itarema. O Assentamento Lagoa do Mineiro, localizado em Itarema, foi escolhido por ter rejeitado a proposta de implantação do programa nas suas escolas. Como vemos, a pesquisa se desenvolveu em duas regiões do estado seguindo o critério de disputas territoriais: a escolha pela Chapada do Apodi com atuação maior de empresas ligadas ao agronegócio cearense de produção de fruticultura irrigada para exportação e o assentamento de reforma agrária Lagoa do Mineiro, que tem uma das escolas do campo conquistada por meio da luta por educação do MST. A ideia inicial foi analisar possíveis diferenciações entre município de atuação de empresas do agronegócio e os municípios nos quais prevalece a agricultura familiar/camponesa, bem como analisar as concepções de educação e de escola em disputa nesses territórios.

Figura 8 – Mapa da localização das escolas da Chapada do Apodi envolvidas na pesquisa



Fonte: Organizado pela autora e elaborado por Gabriel Douglas Santiago Barros. 2022

As sete Escolas da Chapada que se denominam escolas rurais e fazem parte da pesquisa:

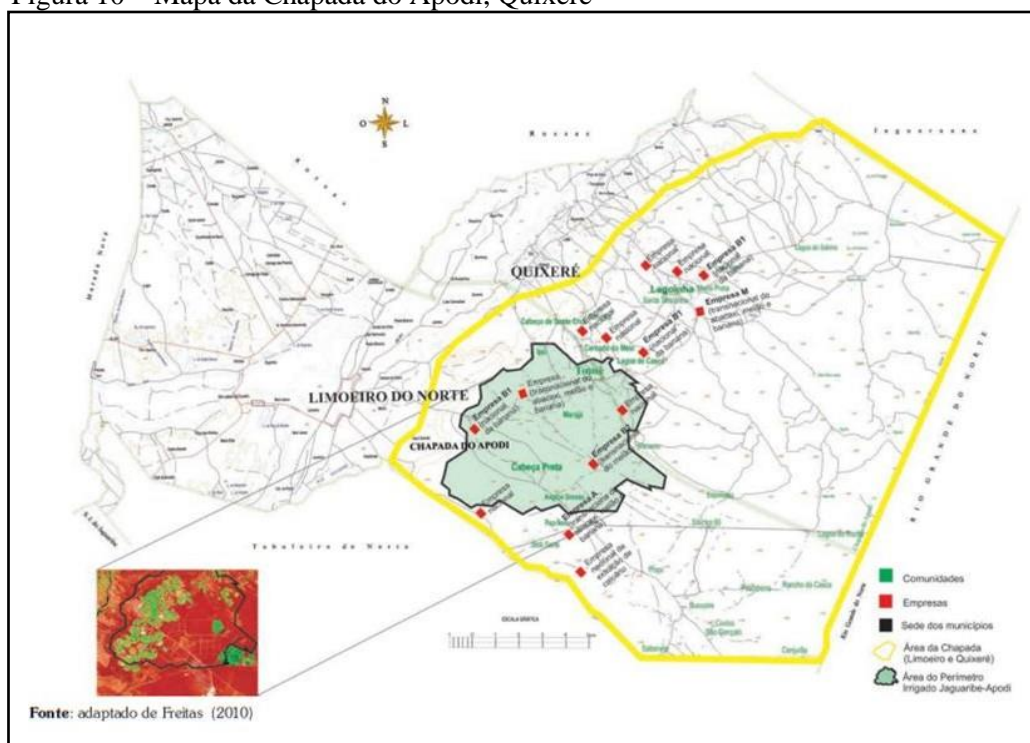
Figura 9 – Lista das Escolas Rurais da Chapada do Apodi, Quixeré



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As escolas pertencem às comunidades camponesas na região da Chapada do Apodi e foram apontadas pela Secretaria Municipal de Educação como aquelas que se identificam como ‘escolas rurais’, porque atendem a estudantes provenientes de comunidades camponesas. Cumpre destacar que, conforme analisamos na pesquisa de mestrado, a região da Chapada do Apodi faz parte do polo econômico da fruticultura irrigada, que tem sido um dos “motores do desenvolvimento” das atividades produtivas da cadeia de frutas para exportação na região da Chapada do Apodi (SILVA, 2014).

Figura 10 – Mapa da Chapada do Apodi, Quixeré



Fonte: Tramas (2011)

A implantação do perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi é parte desse modelo que se instaurou com a bandeira da geração de emprego e renda para a população das comunidades da agricultura camponesa de base familiar. Como já apontavam os estudos de Freitas (2010), as comunidades da região da Chapada do Apodi vivenciaram um processo de des-territorialização, sobretudo a partir dos anos 2000, momento que teve como característica marcante a instalação de grandes empresas transnacionais e nacionais de fruticultura para exportação.

Este estudo, assim como os demais desenvolvidos sobre a região pelo Núcleo Tramas, da Faculdade de Medicina da UFC, refere que as transformações nos modos de vida das comunidades camponesas geram impactos na saúde, trabalho e ambiente em níveis crescentes, com a reorganização produtiva do território (SILVA, 2014). Foi aí que o Programa Agrinho ganhou maior destaque entre os municípios envolvidos no programa. As escolas atendem a estudantes do ensino fundamental e são escolas com, em média, de vinte a trinta anos de existência na região. No caso do Assentamento Lagoa do Mineiro, temos as seguintes escolas:

Figura 11 – Lista das Escolas do Campo do Assentamento Lagoa do Mineiro

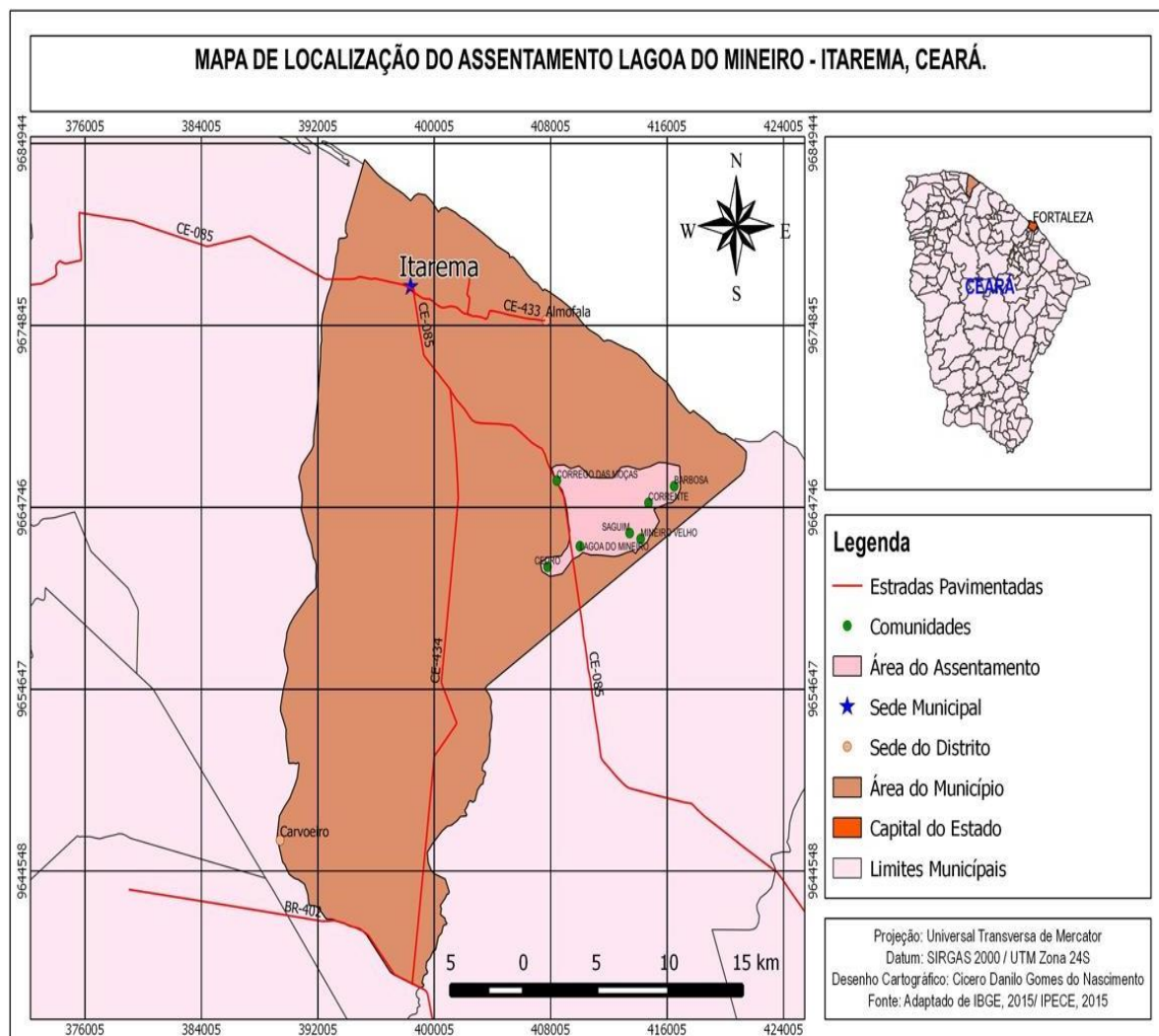


Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Compreender o processo de construção de uma escola vinculada ao campo requer também compreender de que “campo” e de que “camponês” estamos falando, e a que projeto de agricultura e de transformação social ela se vincula. O Assentamento Lagoa do Mineiro, situado no município de Itarema, Ceará, é fruto da luta coletiva dos camponeses e camponesas do litoral cearense por terra e reforma agrária nos anos de 1980. Ao romperem a cerca do latifúndio de 5.796 hectares de terra, saem da condição de moradores de fazenda, arrendatários e meeiros, e, na época, 154 famílias conquistam a terra para viver e produzir.

O conflito na região teve início em 1985, com a venda das terras herdadas pelo Padre Aristides Andrade para a empresa DUCOCO. Após várias reuniões, os/as trabalhadores/as se organizaram e tomaram a decisão de permanecer na terra e lutar pela efetivação da Reforma Agrária. Sob a combinação de fé, luta e trabalho coletivo, as famílias constituíram suas formas de resistências. Oficialmente, a desapropriação da área foi decretada em 26 de junho de 1986 pelo INCRA e a imissão de posse se deu no dia 18 de setembro de 1986. Desde então, as famílias vivem coletivamente na terra. As agrovilas foram organizadas em sete comunidades: Cedro, Lagoa do Mineiro, Córrego das Moças, Saguim, Mineiro Velho, Corrente e Barbosa. Conta atualmente com uma população de 1.028 pessoas nas diversas faixas etárias, sendo 135 famílias assentadas e 85 agregadas.

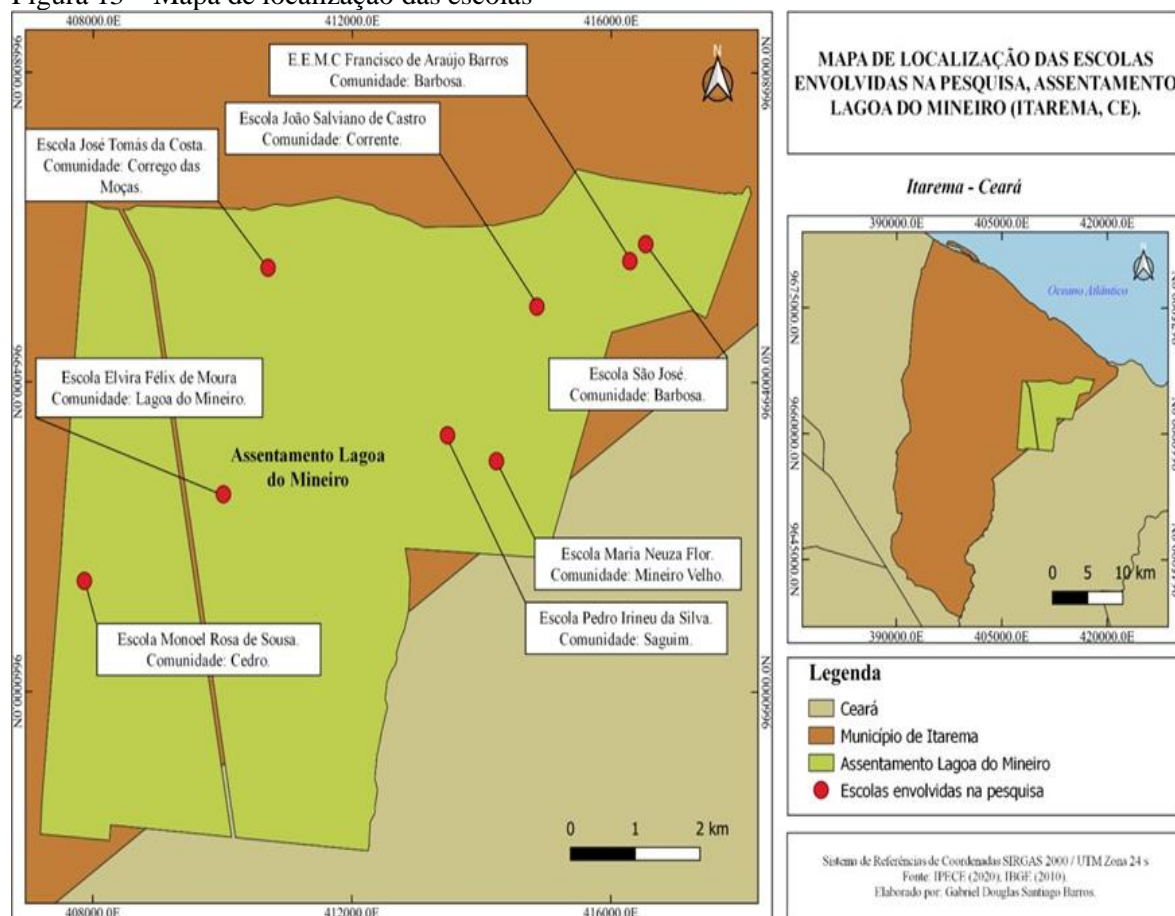
Figura 12 – Mapa de Localização do Assentamento Itarema



Fonte: PDA do Assentamento Lagoa do Mineiro, 2000

Atualmente, são sete escolas municipais atendendo ao ensino fundamental, distribuídas nas sete comunidades que compõem o Assentamento, porém, no decorrer da pesquisa, tivemos o fechamento de duas dessas escolas (tema a ser tratado posteriormente). As escolas de ensino fundamental pertencem à rede municipal de ensino, portanto, são geridas pelo poder municipal e são frutos da luta dos camponeses pelo direito à educação, assim, propõem um projeto político-pedagógico coordenado pelos movimentos sociais que atuam na educação dentro do assentamento.

Figura 13 – Mapa de localização das escolas



Fonte: Organizado pela autora e elaborado por Gabriel Douglas Santiago Barros, 2022

Compreendemos como trabalho de campo nosso contato direto e permanente com os territórios e o ambiente escolar desde nosso ingresso no doutorado, o que nos permite olhar a situação a ser investigada como um processo de reflexão e análise da realidade com a utilização de métodos e técnicas que deem conta dos elementos para compreensão do objeto de estudo em seu contexto histórico, no caso aqui, as escolas do campo e as escolas rurais. Isso porque percebemos, neste processo de pesquisa, que há uma preocupação com o desenvolvimento das ações gerais, as quais chegam à escola, e com as demandas para os professores, pois, ao estudar determinado problema, o interesse se volta à forma como ele se manifesta nas interações cotidianas no chão da escola. Em uma via de mão dupla, cabe-nos atentar como a realidade se apropria dos resultados da pesquisa e, por isso, a opção pela pesquisa em cooperação social.

3.4 As dinâmicas de pesquisa: definições ético-epistemológicas

Apontamos algumas técnicas e instrumentos que utilizamos na investigação na busca dos elementos para análise. É importante ressaltar que, no decorrer da pesquisa, na

atitude de curiosidade, deixamos em aberto para utilizar aquelas que mais se coadunam à dinâmica da pesquisa. **Observação participante:** é considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Segundo Minayo, sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a tomam não apenas como estratégia no conjunto da investigação, mas como método em si mesmo, para compreensão da realidade” (1993, p. 134). **Entrevistas semiabertas:** são utilizadas como instrumento de coleta de informações, quando “busca dar mais profundidade às suas reflexões” (MINAYO, 2007, p. 262). De acordo com Ribeiro (2008), a realização da entrevista como meio de coleta de dados em uma pesquisa é bastante complexa e exige certos cuidados por parte do entrevistador. Entre esses cuidados, Ribeiro (2008) menciona o estabelecimento de uma relação de confiança com o entrevistado, a capacidade de escuta, de organização de uma conversa e de manter o ânimo do entrevistado para continuar a falar, a compreensão de que as respostas do entrevistado sempre estarão entremeadas de subjetividades e um conhecimento prévio do contexto social no qual o entrevistado está inserido. Entre olhares, ou valendo-se dos mais avançados meios de comunicação, as entrevistas apresentam diversas estruturas, entre as quais: estruturada (ou direta; sem grande flexibilidade, obedece a um roteiro objetivado pelo investigador); semiestruturada (ou semidiretiva; modelo mais utilizado nas pesquisas qualitativas, trata-se de um roteiro previamente planejado pelo investigador, mas flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado); não estruturada (ou não diretiva; quando as questões são apresentadas a partir da interação entre investigador e entrevistado, sem partir de nenhum enquadramento teórico previamente estabelecido); informal (ou conversação; muito comum nos estudos etnográficos; sem nenhum plano prévio, trata-se de uma conversa informal sobre o tema e pode discorrer sobre temas afins que, ocasionalmente, podem fazer parte do arcabouço informativo coletado pelos integrantes da comunidade) (DUARTE, 2004; ALBUQUERQUE *et al.*, 2014).

E vale lembrar também, corroborando Ribeiro, que

A entrevista resulta de um processo comunicativo para a obtenção de informações que dependem da combinação de elementos internos e externos. Assim, é imprescindível que o entrevistador tenha como ponto de partida, toda a visualização do contexto externo, cultural e histórico em que está inserido o sujeito a ser pesquisado, e também, neste momento, o conteúdo da pesquisa em questão, podendo prosseguir ou iniciar a coleta de dados somente após essa averiguação, para que não se perca em caminhos transversos (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Para além das gravações consentidas pelas participantes das entrevistas, utilizamos também o **Diário de Campo** como instrumento de registro com anotações sobre

observações de fatos, relatos de conversa informal com participantes da pesquisa e mesmo com as acompanhantes de viagens a respeito da pesquisa ou temas relacionados, reflexões e/ou percepções nossas como pesquisadora. Ele também foi utilizado para fazer destaques de elementos relevantes das entrevistas por segurança para não se perder ideias e *insights* que consideramos relevantes no momento de pesquisa de campo.

3.4.1 Estudo e pesquisa bibliográfica e documental

Tendo em vista que nossa abordagem é centrada nas práticas e nas vivências pedagógicas, aprofundamos leituras acerca dos estudos sobre a temática abordada, dados oficiais, publicações e visitas *in loco* aos municípios e às escolas. As visitas nos propiciaram interação e aproximação com o território e a problemática da tese. Na etapa de levantamento bibliográfico, fizemos uma busca por registros documentais, artigos de revistas e consultas aos acervos da Biblioteca da UFC, NEAD, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), IPECE, ADECE, ABAG, SENAR/CE, Bancos de Teses e Dissertações, dentre outras. Nesse caso, compreendemos que a iniciativa se ancora na Pesquisa Documental. Para Pimentel (2001, p. 191-192), a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo porque, com esse instrumento, se realizam o mapeamento, o inventário, a coleta e a organização de fontes de pesquisa para a compreensão de dado objeto de estudo. Assim, tivemos acesso a um grande volume de materiais, tanto os formativos como os de divulgação do Programa Agrinho, bem como à análise sobre artigos, livros e teses das temáticas abordadas.

Procuramos, nessa esteira, estabelecer uma unidade como resultado da relação entre contrários, em um movimento dialético, tal como é o movimento do capital em desqualificar a educação e a escola e, ao mesmo tempo, propor sua requalificação baseada em programas padronizados, com a lógica da gestão privada, como analisaremos. Destacamos pontos que apresentam as propostas de mudança substanciais para a gestão pública, as influências globais, relacionando-as com o movimento empresarial, bem como as ligações que os mesmos articulam na obtenção de consenso sobre a educação pública e as modificações na lógica da gestão dos sistemas públicos.

Além disso, realizamos um levantamento sobre os programas privatistas que chegam nas escolas por meio do Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e a ABAG para compreender os conceitos com os quais desenvolvem seus projetos educacionais. Para tanto, efetuamos uma minuciosa investigação nos documentos, revistas, sites para

contextualizar o objeto durante o desdobramento dos programas. Fizemos ainda uma pesquisa detalhada em documentos, entrevistas, sites oficiais sobre as concepções de gestão pública no governo cearense nos últimos dez anos, visando a compreender as relações do estado com os empresários, e a parceria público-privado. O estudo demonstra a inserção do *Agrinho* na estratégia da Educação e da escola no município de Quixeré como um exemplo concreto de como um programa privado influencia o sistema público, uma vez que analisamos sua implantação e as suas implicações políticas e pedagógicas para a educação no município, conforme veremos.

Além da análise documental, na intenção de captar os movimentos do real nesta pesquisa, também foram utilizadas, como fontes de informações primárias, entrevistas realizadas com sujeitos educativos que vivenciaram o processo de implantação dos programas e ao longo de sua execução dentro da escola e na comunidade. Além disso, as conversas informais com professores e coordenadores serviram de base para a organização dos instrumentos de coleta de dados.

3.5 As visitas de campo e o diálogo de saberes nas escolas: experiências, práticas e táticas de resistência

Realizamos o primeiro momento de diálogo sobre a pesquisa com os sujeitos das comunidades e com o setor de educação do MST em 2017 com o objetivo da apreensão do movimento real no que tange à ação do *Agrinho* dentro das escolas. Conforme já apontamos, as visitas tiveram o objetivo inicial de conhecer o problema a ser estudado: o *Agrinho*, seu funcionamento, materiais e a divisão de tarefas e sobre o que compete a cada sujeito envolvido no processo. Consideramos esse um primeiro momento de aproximação com a temática a ser estudada.

Em 2018, dedicamo-nos às disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação e no ano de 2019 realizamos as primeiras visitas de campo na Chapada do Apodi e no Assentamento Lagoa do Mineiro. Ainda em 2019, acompanhamos a entrega da premiação ocorrida no dia 22 de novembro em Fortaleza, cujo tema da ação foi: “*Agrinho de mãos dadas com o cooperativismo*”.

No mês de setembro de 2019, fomos ao Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema, região do litoral cearense. O Assentamento Lagoa do Mineiro tem sete escolas em funcionamento, as quais se articulam em torno do projeto de Educação do Campo. A Escola Municipal de ensino fundamental São José é uma instituição mantida pela prefeitura municipal de Itarema, localizada na Comunidade de Barbosa. Em diálogo com a coordenação

da escola, na visita de campo, no mês de setembro de 2019, inteiramo-nos de como se deu o processo de chegada do Programa Agrinho no assentamento, envolvendo o conflito de interesses e as contradições em torno dele. A entrevista foi realizada com a diretora da escola.

No mês de outubro do mesmo ano, realizamos uma visita de campo na Chapada do Apodi, na comunidade do Tomé⁴², e conversamos com uma professora moradora da comunidade e coordenadora do Programa dentro da Secretaria de Educação. Com ela, aproveitamos para compreender melhor o programa e sua dinâmica e como as ações são desenvolvidas nas escolas do município de Quixeré. Com um roteiro previamente organizado, fizemos perguntas que dizem respeito a informações iniciais sobre o que é o Programa: quem são os diferentes sujeitos envolvidos e suas tarefas, as principais dificuldades enfrentadas e como é o envolvimento nos projetos dos professores, estudantes e da comunidade; como ocorre o processo de premiações: critérios, avaliações. E, por fim, o que compete a cada instituição envolvida. A professora iniciou suas atividades há dez anos como coordenadora do programa na escola onde trabalha na comunidade de Cercado do Meio, na Chapada do Apodi. Nós nos conhecemos quando se iniciou a pesquisa de mestrado sobre o trabalho das mulheres na região do agronegócio da fruticultura para exportação. Foi na devolutiva da pesquisa sobre agrotóxicos, em forma de material pedagógico, que a professora convidou o Núcleo Tramas (UFC) para colaborar com a escola para fazer um "projeto diferente" dentro do Programa Agrinho. Com a coordenadora do Programa no município de Quixeré, organizamos os momentos de entrevistas com professores e estudantes das escolas e com a Secretaria de Educação do Município. Ao mesmo tempo, acompanhamos, desde 2018, passo a passo, as etapas de premiação do programa e o desenvolvimento das atividades pedagógicas no interior das escolas com início nos meses de abril a novembro de 2020. Com a pandemia da COVID-19, suspendemos o acompanhamento do programa que passou a atuar de forma *online* e retomamos o diálogo com as escolas em agosto de 2022 para acompanhar os processos de decisão sobre a adesão ao programa no próximo período e atualização das ações do programa no período de pandemia.

A pesquisa de campo teve como mote as entrevistas sobre o histórico do programa, sua prática educativa e as diferentes compreensões do Senar/Faec – coordenação do programa; Secretaria Educação; coordenação municipal do programa; professores e

⁴²O Distrito Tomé fica localizado na divisa dos municípios de Quixeré e Limoeiro do Norte, na Chapada do Apodi, CE. São 749 famílias e 2.238 habitantes. A comunidade conta com quatro escolas, dois postos de saúde, associações e correios, dentre outros equipamentos. 'Tomé' caracteriza hoje o centro político da Chapada, sofrendo vários problemas decorrentes do uso de agrotóxicos com a implantação do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodí. (SILVA, 2014)

estudantes. Para análise do material pedagógico foi disponibilizado o Guia de Atividades (Manual do Professor); Cartilhas; Folha de Desenho e Redação; Laudo avaliativo, Regulamento dos Concursos; Projetos e Relatórios. A partir dessas estratégias, pretendeu-se fazer uma avaliação do programa sob a ótica dos sujeitos da escola e das comunidades em suas diferentes etapas e uma análise da experiência: entre aceitação, adaptação e/ou negação do programa no interior das escolas. Para isso, organizamos um roteiro de entrevistas semiestruturadas (Ver em anexo) levando em consideração questões referentes aos conhecimentos sobre o funcionamento do programa no interior da escola e a dinâmica das premiações; expectativas em relação ao programa, o financiamento, a formação e o papel dos professores; autonomia e condições pedagógicas para o desenvolvimento do programa dentro da escola: materiais didáticos, conteúdos trabalhados e conhecimentos construídos e a importância deles para as crianças e jovens do campo e o fortalecimento da cultura camponesa; aprendizagens, desafios e o futuro da Educação do Campo.

Quadro 5 – Entrevistas realizadas

Local	Entrevista	Tempo
Secretaria Municipal de Educação	Coordenadora Municipal do Agrinho	00:34:00
Assentamento Lagoa do Mineiro	Diretora da Escola São José	00:35:00
Assentamento Lagoa do Mineiro	Coletivo de Educadores das Escolas	01:35:00
Escola Irene Nonato	Coordenadora Pedagógica	00:32:14
Escola Francisca Laura de Jesus	Professora responsável pelo programa	00:57:54
Escola José de Anchieta	Diretora, Coordenador Pedagógica, professora	01:16:02
Escola Irene Nonato	Professora e articuladora do Projeto na Escola	00:51:23
Escola Irene Nonato	Coordenadora Pedagógica	00:32:14
Secretaria Municipal de Educação	Coordenadora Municipal do Agrinho	00:51:49
Secretaria Municipal de Educação	Secretária Municipal	00:32:00
Sector de Educação do MST	Coordenação do Sector de Educação	01:20:38
Sector de Educação MST	Coletivo Sector de Educação	00:32:14
Sector de Educação MST	Coordenação do GT Educação do Campo	00:33:27
Seduc/Codin	Coordenadoria da Diversidade	02:26:30
TOTAL		13:14: 41

Fonte: Organizado pela autora, 2023

As entrevistas com professores, coordenadores, diretores, estudantes e secretaria municipal de educação de Quixeré e de Itarema, bem como com representantes do setor de educação do MST e da CODIN, ocorreram no período compreendido entre os meses de agosto e novembro de 2022 e início do mês de fevereiro de 2023, transcritas e organizadas segundo as categorias de análise. É importante lembrar que, nas escolas da Chapada, as entrevistas foram individuais e, no Assentamento Lagoa do Mineiro, nós nos reunimos com professores das escolas que fazem parte do Coletivo de Educação do Assentamento, além da entrevista com a diretora e o coordenador pedagógico da Escola São José. Todas as

entrevistas foram gravadas, com exceção da realizada com a secretária de Educação que não aceitou gravar a conversa – fizemos anotações no Diário de Campo.

No cronograma, também tivemos as entrevistas com as entidades responsáveis pelo programa no Ceará: o Senar e a Faec, em março e abril de 2023. Consideramos de fundamental importância realizar também as entrevistas envolvendo representantes das secretarias de Meio Ambiente e Ação Social do estado do Ceará. No entanto, com as primeiras entrevistas realizadas, o campo ampliou nosso problema de estudo para compreender que o Programa Agrinho é um entre tantos outros que fazem parte da estratégia do capital para se apropriar das escolas públicas. Optamos por aprofundar mais elementos sobre essa questão, os quais estão sistematizados nos capítulos 5 e 6 dos resultados deste estudo.

3.6 Considerações éticas na prática da pesquisa

A pesquisa foi realizada em consonância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 que regulamentam a prática de pesquisa nas ciências humanas. A ida a campo para o diálogo de saberes foi realizada após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética da UFC e da emissão de certificado atestando o consentimento para a realização da pesquisa. Inicialmente, as/os participantes foram contatadas/os e esclarecidas/os sobre a natureza, a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. E também foram esclarecidos sobre a possibilidade de desistir de participar em qualquer momento no período de execução da pesquisa. Ao final da entrevista, fizemos um combinado coletivo e pactuamos de organizar um processo de validação e devolução dos resultados da pesquisa em cada escola participante para subsidiar o trabalho pedagógico. Após a concordância em participar da pesquisa, apresentamos e explicamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II), lido e assinado pelos participantes.

Ao definir os caminhos a serem trilhados na pesquisa, passamos então a aprofundar alguns elementos sócio-históricos para compreender a dinâmica da política educacional brasileira, especialmente aquela voltada para o campesinato. No capítulo seguinte, tentamos fazer esse exercício de olhar, mesmo que de forma breve, para alguns acontecimentos e movimentos, os quais, de certa forma, vão desenhando a opção política dos governos brasileiros de construir uma política de negação do direito de estudar aos povos do campo, ao mesmo tempo em que, por meio da pressão popular, movimentos sociais organizados vão, ao longo da história, redesenhando esse quadro.

4 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DOS POVOS DO CAMPO: "SABER O QUE FOMOS E O QUE SOMOS, PARA SABER O QUE QUEREMOS"

“O nosso futuro baseia-se no passado, corporifica-se no presente. [...] Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que queremos”. (FREIRE, 2018, p. 42)

Historicamente, desde os primeiros períodos de organização política e social, o Brasil desenvolveu um projeto político de exclusão de boa parte da população ao acesso à Educação. Para os povos do campo, das florestas e das águas, essa opção política foi bem mais profunda, chegando aos dias atuais, sendo ao campesinato historicamente negadas as condições de acesso ao ensino e, portanto, do direito à Educação. Nesse sentido, os conhecimentos e saberes do campesinato foram sendo apropriados e reapropriados de geração em geração, em grande parte pela oralidade e tendo a arte e a cultura popular como lugares de construção e partilha desses saberes. De acordo com Brandão, “a evidência de que, mesmo expropriado culturalmente e submetido ao poder de uma ideologia dominante, o mundo camponês cria e recria estilos, formas e sistemas próprios, de saber, viver e fazer” (BRANDÃO, 1983, p. 15). O autor enfatiza que os camponeses codificam, legitimam e trocam regras e ações com outros sujeitos e grupos e assim se reinventam.

Essa lógica de expropriação cultural faz parte de uma cultura política de dominação oligárquica que, ao longo de séculos, nega o campesinato na história. Marlene Ribeiro (2010) afirma que se trata de um preconceito e racismo arraigados em relação ao camponês e ao trabalho no campo, o que, segundo ela, reverbera, por exemplo, a desimportância conferida ao movimento camponês enquanto sujeito da escola.

A partir da implantação do projeto de dominação colonial, foram mais de 300 anos para que, no Brasil, se instituísse o ensino das primeiras letras como responsabilidade do Estado a partir da Constituição de 1824. Quase 20 anos depois, de acordo com Almeida (1989), entra em vigor a Constituição de 1843, a qual exime o Estado do provimento obrigatório da educação, atribuindo a responsabilidade para cada província.

Apenas no século XX, a partir da década de 1930, surge um movimento que buscava garantir alguma forma de ensino regular em áreas rurais, denominado, por Calazans (1993), de “Ruralismo Pedagógico”. Essa necessidade surge da aliança de alguns intelectuais com as elites agrárias, com o objetivo de deter o movimento migratório em massa do campo para a cidade, o que representava um risco aos proprietários, face à escassez de mão de obra no campo. Entre as décadas de 1940 e 1950, a história da educação imprime ao campesinato

brasileiro novos significados a partir da estratégia do discurso ambiental e da problemática da fome no mundo e da necessidade de investir na educação para o meio rural com noções básicas e de conhecimentos técnicos necessários. São criados vários projetos e programas destinados às populações rurais por meio dos Ministérios da Agricultura, da Educação e da Saúde, recém-criados no Estado Novo, os quais propõem as chamadas “Semanas Ruralistas” e a “Campanha Nacional de Educação Rural”. Segundo Calazans, “a educação rural sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CEBAR)” (CALAZANS, 1993, p. 21).

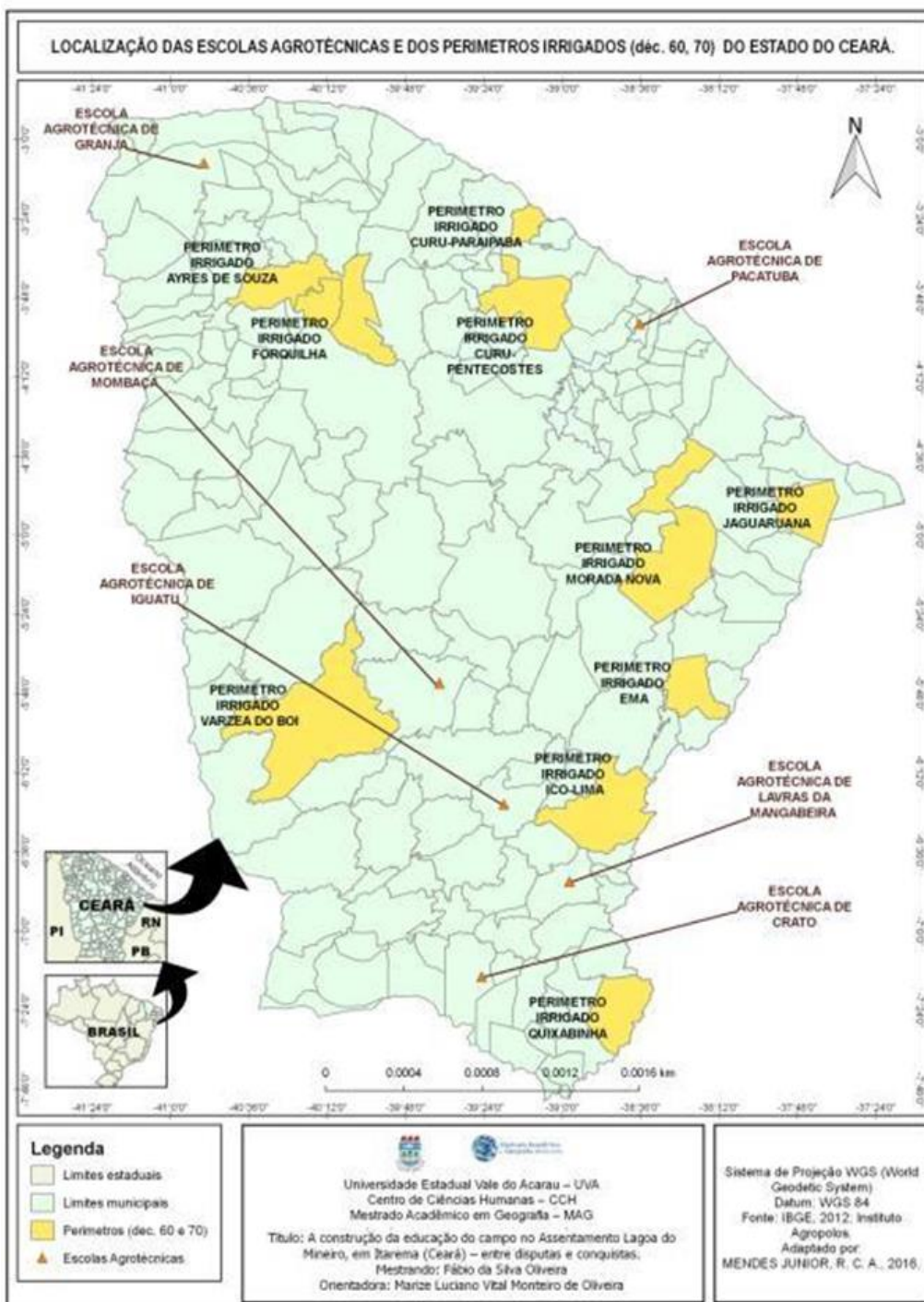
É interessante observar que, segundo Ribeiro (2010), o sentido da educação rural desse período parte da concepção do campo como lugar de atraso, e o papel da educação seria tirá-lo dessa condição (Diga-se de passagem, que essa visão permanece até hoje na concepção da ABAG). Esse era o objetivo da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (1952 a 1963). Calazans nos lembra que essa campanha foi organizada com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que “propunha educação fundamental para a **recuperação total do homem rural**’ e reformas da estrutura agrária; sua ação era regida pelo objetivo de substituir uma cultura por outra, mediante educação de base, instrumento de aculturação de populações” (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, *apud* RIBEIRO, 2010, p. 168). Mais uma vez a Educação é colocada a serviço da lógica de expansão e reprodução do sistema de subordinação da agricultura ao modo de produção capitalista.

No caso do Ceará, o registro dessa inserção da educação rural no território se encontra na proposta de formação de mão de obra qualificada, com a materialização, em 1954, de quatro Escolas Agrícolas Federais (EAFs), em diferentes pontos estratégicos do Estado. Viana (2012) destaca especialmente a construção de uma EAF em Pacatuba, na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF); uma em Lavras da Mangabeira, no sul do estado, na Região do Cariri. A Escola Agrícola Federal foi construída no município do Crato, passando depois a se chamar Colégio Agrícola do Crato; e, por fim, a Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, na região centro-sul do Estado (VIANA, 2012, p. 31).

No estudo, Viana destaca que os professores dessas escolas eram técnicos agrícolas, agrônomos, engenheiros e veterinários, cuja função seria a formação de profissionais nas suas áreas de origem; e estendida ao público feminino, para formação de extensionistas, geralmente eram assistentes sociais com direcionamento para o treinamento das jovens em culinária, preparo de alimentos, cozinha, danças e atenção em saúde com

ênfase em primeiros socorros. É de se assinalar que as Escolas Agrotécnicas Federais são pensadas também em relação à implementação dos projetos de perímetros irrigados desenvolvidos entre os anos 1960-1970, conforme o estudo de Oliveira (2017) visto na figura a seguir:

Figura 14 – Localização das escolas agrícolas e dos perímetros irrigados



Fonte: Oliveira (2017, p. 38)

Nos seus estudos, constata-se que, mesmo com o avanço do agronegócio no campo cearense, representado pelas multinacionais atraídas pelo "governo mudancista", as EAFs foram perdendo o sentido no momento em que não se pretendia mais contratar funcionários para atuar nos perímetros e nas instituições voltadas para o trabalho na agropecuária. Dessa forma, os territórios, seletivos símbolos da produção agropecuária, não mais contariam com os quadros técnicos formados diretamente pelo estado. A maioria das EAFs fechou as portas na década de 1990, sendo reaberta apenas nos anos 2000, no governo de Cid Gomes, e outras foram incorporadas aos Institutos Federais, como são os casos da Escola Agrotécnica do Crato, na Região do Cariri, e da Escola Agrotécnica de Iguatu, no centro-sul do estado. Assim, a formação de mão de obra qualificada para esses setores se direcionou às universidades federais e estaduais, com os cursos de agronomia, zootecnia, engenharia agrícola, entre outros cursos voltados para o agronegócio. E a formação técnica foi direcionada ao Centro Federal de Educação e Tecnologia – CEFET (OLIVEIRA, 2017).

4.1 Experiências de educação popular nos anos 1960 e 1970

Como percebemos, há pouco avanço da educação e do ensino rural destinado apenas para atender às demandas de força de trabalho no campo. No período de três décadas, entre os anos 1950 e 1980, o quadro de exclusão já referido permanece praticamente inalterado: poucas unidades escolares, acesso dificultado, ensino precário e pouco contribuiu para as transformações em curso no mundo rural. Para termos uma dimensão dessa exclusão, nos anos de 1960, o IBGE calcula um índice de 40% de analfabetos entre a população com mais de 15 anos. Na tese de doutoramento em História social da Universidade Federal Fluminense – UFF defendida em 2008, a qual traz a história dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1958-1964, o professor Wagner Teixeira (2012) cita a Constituição de 1946, a qual proibia o analfabeto de votar, e isso levava a que boa parte dos brasileiros fossem impedidos de participar do processo político. Assim, segundo ele:

A alfabetização popular passou a ser entendida como um instrumento da luta política, aliada a uma nova ideia de cultura popular, que passava de uma popularização da cultura erudita para uma valorização da cultura do próprio povo e a construção de elementos culturais novos. Esses elementos somados ao contexto de crise econômica e política do período propiciaram o início de uma postura ativa das camadas populares, na exigência de seus direitos e na transformação de sua realidade social. A formação de um universo mais amplo de eleitores aumentava a possibilidade de mudanças reais no quadro

político. Foi nesse contexto que surgiram diversos movimentos e iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos. (TEIXEIRA, 2012, p. 02)

Nesse contexto, destacamos mais adiante os diversos movimentos de educação de base, o que levou à criação, entre os anos 1960-1970, de vários programas governamentais voltados para a educação rural, com destaque para:

1963 – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola – PIPMOA

1967 – Programa de Diversificação e Ação Comunitária – PRODAC

1970 – Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

1976 – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural – SENAR

Esses programas não obtiveram grandes resultados, justamente porque a pobreza e todas as dificuldades do campo, nessa época, não iriam ser resolvidas apenas com a escolarização mínima de uma pequena parcela das comunidades atendidas. Ademais, sua criação se voltava como contraponto aos movimentos de base que atuavam no campo e na cidade, no período, como se observa na década de 1960, com o Movimento de Educação Popular – MEP, em Pernambuco, tendo Paulo Freire (com o seu método de ensino) como figura principal na educação de trabalhadores/as que viviam em áreas pobres nas zonas rurais e nas periferias; o Movimento de Educação de Base – MEB, ligado à CNBB; o Centro Popular de Cultura – CPC, ligado à União Nacional de Estudantes – UNE; o Movimento de Cultura Popular – MCP; e, na década de 1970, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, ligada à CNBB; e as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs. Tais movimentos, guardadas as especificidades, traziam um papel fundamental na discussão sobre a educação popular e questionavam as principais causas do estado de pobreza do povo trabalhador no campo e na cidade. A aprendizagem fazia parte do processo real de cada sujeito, diferentemente da educação feita verticalmente e sem nexos com a realidade. Essas mudanças ganharam força e sentido especialmente entre os anos 1960-1970 com a teologia da libertação e os movimentos de cultura e educação popular que surgiram no interior do Brasil profundo.

Nesse sentido, com base nas experiências de movimentos populares e eclesiais, em pedagogias de libertação do sujeito e do trabalho, no movimento de luta por reforma agrária, é que emerge a contestação necessária por parte dos movimentos sociais camponeses, mais especificamente do MST a partir dos anos de 1980, com o qual se iniciou a discussão de

uma educação destinada aos camponeses e seus filhos, em conexão com a vida no campo, com todas as manifestações culturais, de trabalho e das lutas sociais.

Em uma perspectiva histórico-social, para Carrillo (2013), a Educação Popular pode ser reconhecida como:

Corrente pedagógica e um movimento educativo, com profundas raízes na América Latina, que surge em torno das ideias de Paulo Freire e há várias décadas inspira reflexões e práticas de educadores/as de base, professores/as, animadores/as culturais, ativistas e militantes sociais, organizações e redes sociais[...]. Como pensamento pedagógico e prática educativa emancipadora, ela guarda estreita relação com outras correntes e movimentos afins, como a teologia da libertação e a igreja popular, a comunicação alternativa, a perspectiva de gênero, o feminismo popular e o movimento de mulheres, a pesquisa-ação participativa, o ambientalismo popular e o desenvolvimento alternativo. (CARRILLO, 2013, p. 18-19)

No Brasil, o conjunto de ações que poderiam ser nomeadas de Educação Popular é extenso: Círculos de Cultura Popular, Ligas Camponesas, Movimento de Educação de Base, dentre muitos outros. Esses movimentos constituíram a história de uma prática educativa que torna os nexos com a realidade vivida sua sala de aula, recriando os papéis de educador/educadora e educando/educanda, com diferentes métodos e formas de intervenção no mundo. Nas décadas de 1950 e 1960, a Educação Popular fundou um movimento pedagógico no cenário latino-americano por meio do qual a Educação passou a ser vista como um instrumento de libertação para as classes subalternizadas (STRECK, 2009). Foram criados espaços de participação que representaram uma tomada de consciência. Um exemplo desse movimento ocorreu em Angicos, sob a liderança de Paulo Freire (WEFFORT, 1980). Segundo Streck (2009):

Freire teve o mérito de captar e sistematizar como ninguém outro de seu tempo esse movimento e dar-lhe forma e consistência. Ele não inventou a pedagogia do oprimido mesclando Marx, Fromm, Sartre e outros pensadores, mas viu e ouviu o movimento pedagógico nas margens da sociedade e, então, para compreendê-lo, buscou os interlocutores. Ao mesmo tempo em que fez isso, Freire se pôs junto com o movimento, para o qual se tornou referência. (STRECK, 2009, p. 176).

São destaques no período, conforme Moura e Vasconcelos (2019, p.109), os seguintes Movimentos: Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960); Campanha 'De pé no chão também se aprende a ler' (1961); MEB (1961); Centro Popular de Cultura (CPC, 1961), Movimento Popular de Alfabetização (1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar, 1962), Campanha de Alfabetização da União Nacional dos Estudantes (1962);

Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha, 1962); Sistema de Alfabetização e Conscientização, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962); Experiências do Sistema de Alfabetização Paulo Freire pela Ceplar, na Paraíba, e em Angicos, Rio Grande do Norte, e logo depois em Brasília (1963); Instituto de Cultura Popular, no Rio Grande do Sul (ICP, 1963); Programa Nacional de Alfabetização (PNA, 1964).

Figura 15 – Campanha de Alfabetização da Prefeitura de Natal, RN



Fonte: Resistência em Arquivo⁴³, 2014.

O MEB – Movimento de Educação de Base, criado em 1961, numa colaboração entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica (por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB), tinha como objetivo a Educação de grupos favorecidos economicamente, os quais recebiam “instrução” a fim de serem submetidos ao ideal cristão e ao controle político da classe dominante. Porém, o processo de alfabetização da população residente na área rural e a difusão das escolas radiofônicas propagadas principalmente em áreas específicas do Nordeste alcançaram resultados contrários à proposta esperada, que era a manutenção da ordem existente.

⁴³ Disponível em: <https://resistenciaemarquivo.files.wordpress.com/2014/02/de-pc3a9-no-chc3a3o-tambc3a9m-se-aprende-a-ler.jpg>. Acesso em: 10 mar. 2021.

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi gerado durante a campanha presidencial de 1960, fruto de um acordo político entre setores da Igreja Católica e a candidatura de Jânio Quadros. Em campanha pelo Nordeste, Quadros conheceu em Natal as experiências da Igreja Católica com alfabetização de adultos pelo rádio. Em passagem por Aracaju se reuniu com o bispo D. José Távora, então responsável pelas escolas radiofônicas. Após o resultado das eleições, e com a vitória de Quadros, D. Távora realizou consultas e conversas no interior da Igreja, e, em 11 de novembro de 1960, propôs em carta ao presidente eleito a criação de uma rede nacional de alfabetização de adultos por meio de escolas radiofônicas. Em 21 de março de 1961 Jânio Quadros assinou, no Palácio do Planalto em Brasília, o Decreto 50.370 de criação do MEB. (TEIXEIRA, 2012, p. 3)

O MEB tinha o intuito de alcançar as localidades com alto índice de analfabetismo, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiras. De acordo com Fávero (2004), esse programa de alfabetização foi criado para durar cinco anos, sendo que, no primeiro ano, deveriam ser abertas 15 mil escolas radiofônicas, progressivamente instaladas. Essa proposta de alfabetização do MEB e das escolas radiofônicas convergiu com outras campanhas nacionais de alfabetização de jovens e adultos e de educação no meio rural. O objetivo formativo desse programa ultrapassava os limites pedagógicos da alfabetização, pois havia uma necessidade de formação humana e a emancipação das comunidades, já que, para a Igreja Católica,

[...] colocava-se nesse momento o problema das reformas de base, buscando entender de modo específico as causas estruturais do subdesenvolvimento e, a partir daí, formular propostas de superação do analfabetismo e valorizar a consciência histórica das populações oprimidas (MOURA; VASCONCELOS, 2019, p. 109).

Entre as ações do MEB, destacam-se: a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de: alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do país; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (MEB, 1961, p.23 *apud* FÁVERO, 2004). Para aprofundar melhor essa temática, o trabalho de mestrado da professora Viviane Bezerra⁴⁴ estuda o Movimento de Educação de Base – MEB na Diocese de Sobral –

⁴⁴ Dissertação: **Porque se nós não agir o pudê não sabe se nós isiste nu mundo: o MEB e o dia do Senhor em Sobral (1960 - 1980)**. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, 2008.

Ceará, no período de 1960 a 1980, e aborda as experiências de alfabetização e evangelização de camponeses, a partir da programação radiofônica do MEB, do material educativo produzido no âmbito dos cursos de formação e das cartas comunitárias como elementos de conquista da palavra.

Também é válido mencionar outros programas, como Escolas Família Agrícola (EFAs), inspiradas nas *Maisons Familiales Rurales*, idealizadas na França, surgidas em decorrência da mobilização de pequenos agricultores na busca de alternativas para a formação dos seus filhos. No Brasil, elas surgiram nos anos 1960, no Espírito Santo, com foco nos jovens do campo, sem limitação de idade e escolaridade. O diferencial do projeto está no tempo que o aluno passa na escola e na comunidade, em ritmo de alternância (SILVA; MORAIS; BOF, 2006). Na década de 1980, ocorre a consolidação das EFAs e a expansão para outros estados, sempre voltada para um conhecimento do campo e dos saberes agrícolas. Atualmente, estão espalhadas por todo o Brasil, com mais de cem unidades. Em relação ao sistema de ensino, as EFAs seguem a grade curricular estabelecida pelo Ministério da Educação – MEC, com a inclusão de disciplinas de agroecologia, manejo animal, agricultura e agroindustrialização.

Nessas duas décadas, houve uma efervescência das práticas educativas de caráter popular, as quais ganharam força em diferentes grupos sociais, políticos e culturais que começaram a trabalhar no sentido da promoção de uma educação voltada aos interesses e necessidades das camadas populares, especialmente fortalecidas com as campanhas de Alfabetização de Adultos por meio do “método Paulo Freire”. Isso culminou com sua disseminação e passou a ser assumida pelo Governo João Goulart a partir da criação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA que pretendia alfabetizar seis milhões de pessoas no ano de 1964. Porém, algumas dessas campanhas acima citadas, foram extintas com o golpe cívico-militar a exemplo da Campanha de Educação Popular – CEPLAR iniciada em 1962 sob a liderança dos católicos leigos e de padres progressistas. Fechada em 1964 sob acusação de comunismo e subversão, seus principais dirigentes foram processados e responderam ao Inquérito Policial Militar patrocinado IV Exército - Região Nordeste, com sede em Recife (TEIXEIRA, 2012).

As atividades do PNA foram paralisadas e a política de combate ao analfabetismo foi duramente combatida pela recém instaurada ditadura militar. Porém essa efervescência política em torno da educação e da participação popular na política deixou um legado importante para a construção da política educacional brasileira.

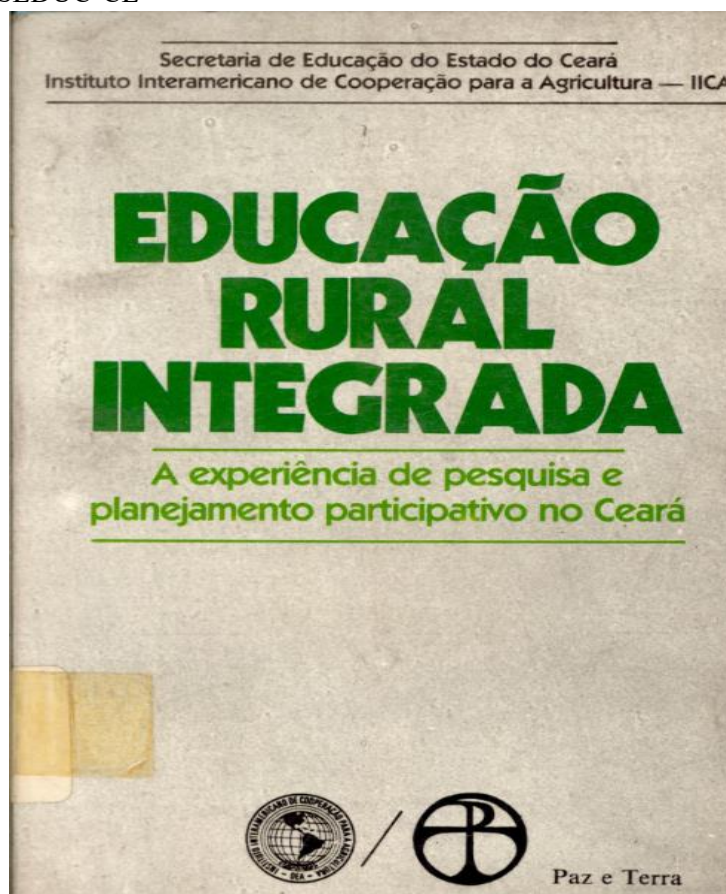
4.2 ‘Vamos fechar essa torneira do analfabetismo escolar da zona rural’: da Cartilha do ABC à Cartilha da Ana e do Zé - a Alfabetização de camponeses e camponesas no Ceará nos anos 1980

A realidade da educação escolar no campo, na década de 1980, assinalava altas taxas de analfabetismo, sinalizando a necessidade de criar uma alternativa educacional significativamente diferente a partir das experiências advindas da educação popular e das CEBs. Uma alternativa que fosse capaz de contemplar outras dimensões que se contrapunham ao ensino descontextualizado, fora da realidade sociocultural dos sujeitos do campo e que indicasse uma escola que ensina para além da leitura e da escrita meramente técnicas. É nesse contexto que o estado do Ceará se torna referência no processo de alfabetização massiva de crianças camponesas nos anos 1980 pelo método da palavra/ação, descentralizando as ações para os municípios.

Esse processo inicia-se ainda nos anos de 1970 quando, em plena ditadura militar, o estado do Ceará foi pioneiro na implantação de um processo de ações de cooperação entre o estado e os municípios (VIEIRA, 2010) instituído com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que previa o repasse dos serviços de educação para os municípios. Em 1977, foi criado o Projeto de Assistência Técnica aos Municípios (Pró-Município), constituindo-se a primeira iniciativa de municipalização do ensino no Ceará (VIEIRA; VIDAL, 2013).

De acordo com Vieira, 2010, no âmbito do II Plano Estadual de Educação (1979–1983) foi criado o PRORURAL – Programa de Educação para a Zona Rural. A experiência do Prorural está sistematizada no livro *Educação Rural Integrada: a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará*, publicado em 1983. A experiência é resultado do Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação do Ceará e o Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura – IICA, a partir do diagnóstico feito sobre a situação educacional da zona rural cearense entre os anos 1977-1978 e o déficit de acesso à educação.

Figura 16 – Capa do Livro Educação Rural Integrada da SEDUC-CE



Fonte: Seduc. Acesso online⁴⁵ em: 3 out. 2019

Em entrevista, a professora da Secretaria de Educação – SEDUC, que atua na Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional – CODIN, relata a experiência dos anos 1980 como servidora temporária e nos apresenta, do ponto de vista histórico e da experiência vivida, a política educacional para o campo sob a gestão do estado nesse período.

Essa política se constituiu no Ceará através do programa de educação para a zona rural, o PRORURAL, voltado para apoiar a estruturação dos OMEs – Órgãos Municipais de Educação, de onde surgiriam as Secretarias Municipais de Educação. Esse programa de educação para a zona rural tinha estruturas celulares ou nucleares que, de acordo com a entrevistada, “foram estruturados vários núcleos dentro dessa minisecretaria que gerenciava o programa de educação para zona rural com diferentes fontes de financiamento e eles estruturaram os chamados PDRIs – Programas de Desenvolvimento Rural Integrado. (Entrevista CODIN, 2023).

⁴⁵ Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_rural_integrada/VODt8zhIaZ0C?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=inauthor:%22Cear%C3%A1+\(Brazil+:+State\).+Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_rural_integrada/VODt8zhIaZ0C?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=inauthor:%22Cear%C3%A1+(Brazil+:+State).+Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&printsec=frontcover). Acesso em: 10 abr. 2021.

Nesses PDRI, estruturaram-se equipes técnicas para acompanhar os territórios do litoral, sertão central, o leste, o sul e o nordeste do estado, o Baixo e Médio Jaguaribe, as quais tinham como objetivo desenvolver um processo para a formação e a estruturação das Secretarias Municipais de Educação. No período,

existiam pelo menos uns seis PDRI para atuar em conglomerados de municípios pela proximidade geográfica, e formavam um grande território. Os PDRI trabalhavam com várias fontes de financiamento externo e do país mesmo e eles desenvolviam várias ações de gestão para apoiar a estruturação dos órgãos municipais de educação. Apoiavam na gestão, apoiavam na própria estruturação de pessoal; capacitavam, qualificavam, treinavam nas áreas de gestão para que os municípios pudessem, então, organizar seu embrião de Secretaria de Educação e passar a gerenciar os recursos da educação. (Entrevista CODIN, 2023)

Entre os anos de 1980 e 1987, os municípios foram se estruturando para gerenciar seus recursos e, em 1987, iniciou a fase de financiamento mais específica da educação, com a criação do Fundef. Como exigência, prevaleciam as normativas da LDB de 1971, e, na época, abrangia o primeiro e segundo graus. De acordo com a entrevistada, *os municípios se viravam como podiam.*

O FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério e, posteriormente, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foram criados no intuito de reduzir a desigualdade de investimentos entre estados e municípios a partir do estabelecimento de um valor mínimo por aluno e da redistribuição de recursos entre eles. No caso específico do Fundef, foi dada importância à municipalização das matrículas, especialmente, do primeiro ciclo do ensino fundamental.

O Ceará estava desenvolvendo massivamente esse apoio em uma secretaria que iniciou, eu acho que fins da década de 1970, mas eu não conheci e se estendeu até mais da metade da década de 1980. E exatamente quando o Fundef foi implantado e implementado no país, o PRORURAL passou a perder força e perdeu o sentido político para o qual foi criado. (Entrevista CODIN, 2023)

O estado do Ceará carrega essa história de décadas atrás, a qual se consolida no século XXI, especialmente de 2007 a 2023, numa fase massiva de apoio financeiro aos municípios. No entanto, desde o período anterior, a política de apoio aos municípios decorre da efervescência política e do grau de mobilização em todo o Brasil. Por outro lado, um fator preponderante estimulava tais desdobramentos, a política adotada pelo BIRD e o Banco Mundial, investindo em financiamento para qualificação de mão de obra para os programas de

desenvolvimento e no processo de industrialização no Ceará. A entrevistada ressalta o quadro de extrema pobreza na maioria das regiões do Ceará e adota, como marcador político, o chamado *governo das mudanças*, com a eleição do empresário Tasso Jereissati ao governo do Ceará. Aqui se observa que o *slogan* cunhado pelo uso do *marketing* eleitoral – *governo das mudanças* –, adquire força explicativa na caracterização do período, em verdade, a hegemonia política de uma fração do empresariado cearense.

Vai chegar o Tasso como governo das mudanças, na verdade era preciso preparar mão de obra qualificada mesmo para assumir talvez, alguns municípios, mais próximos da capital, ou mais historicamente que concentrava mais renda e um desenvolvimento maior como se pode ver na região sul, norte, alguma coisa no sertão central. Mas na maioria do sertão central, Inhamuns Salgado, Tauá, a pobreza era muito grande. Havia uma macrocefalia e ainda hoje há na capital e região metropolitana. (Entrevista CODIN, 2023)

Havia um programa nacional, financiado pelo EDURURAL, cuja grande fonte de financiamento era o BIRD, com investimento massivo no Brasil, pelo menos durante 10 anos, aportando recursos para o fortalecimento do ensino fundamental, como demonstram vários estudos sobre o papel central do BIRD no fomento à escolarização de nível fundamental, ou seja, no primeiro grau, pois a nova nomenclatura é adotada apenas em 1996. O BIRD realizou investimentos no cenário brasileiro para qualificar a mão de obra, tendo como foco o ensino fundamental. O excerto da entrevista é expressivo quanto à situação de atraso e mais ainda quanto ao estigma em relação ao rural, sinônimo de atraso, pouca inteligência, quase estupidez. Chama também nossa atenção o funcionamento precário da escola na zona rural: na casa isolada, na sala da casa da professora, na casa de farinha, no galpão ou no casebre...

Precisava sair do atraso. Porque o rural é visto como sinônimo de atraso; o rural carrega na essência o estigma da ignorância, do atraso, da pouca inteligência, da quase estupidez. E como era tão atrasado esse Nordeste, esse sertão cearense, as políticas também não tinham grandes avanços. Mas para a secretaria de educação [...] o grande mote era olhar para a escola da zona rural da casa isolada, da que funcionava na sala da casa da professora, da casa de farinha, do galpão e do casebre, interferir naquela escola. Era aquela escola que precisava da intervenção pedagógica do estado. (Entrevista CODIN, 2023)

Alguma racionalidade na aplicação de verbas e reconfiguração do aparelho de Estado é o que se desenhava na estruturação do Órgão Municipal de Educação e dos PDRIs – Programas de Desenvolvimento Rural Integrado; estruturas de apoio aos municípios, no sentido de estruturar os órgãos de educação e formar quadros dirigentes, técnicos, pedagogos,

em consonância às metas do PRORURAL e buscando atrair os investimentos do MEC ou das agências internacionais de fomento, a exemplo do BIRD.

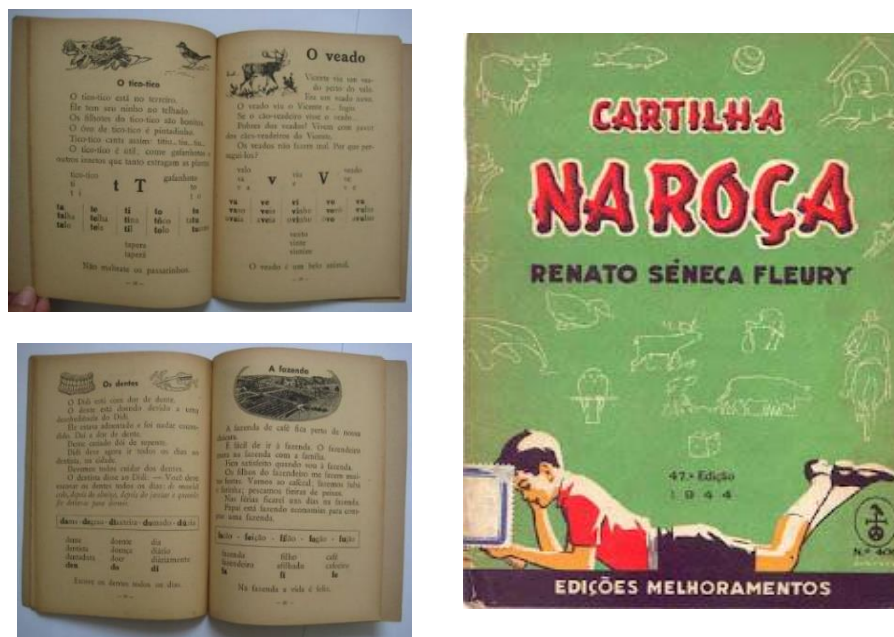
Todo mundo tinha uma pequena gratificação para poder cumprir o seu papel de ajudar a estruturar aquele órgão em todos os setores que uma Secretaria de Educação do Município tem: o setor financeiro, o setor de pessoal, o setor pedagógico, o setor de ensino. Então os órgãos foram sendo estruturados. E o MEC, o BIRD, e o EDURURAL eles também mexiam em nível nacional com estruturas capazes de paulatinamente ir acompanhando os estados brasileiros, nordestinos, que estavam na mesma linha do Ceará fazendo formação de dirigentes municipais, de técnicos, de pedagogos. Havia todo um aparato nacional que se refletia no Estado para fazer isso. Estruturas de PDRIs e 'Grupos de Melhorias do Ensino Municipal' sob a mesma gestão de um coordenador que era esse coordenador do PRORURAL, na época, o Professor Marcelo Farias Lima. (Entrevista CODIN, 2023)

O citado 'Grupo de Melhorias do Ensino Municipal' se desdobrava no acompanhamento de diversas metas, inclusive, cuidando da elaboração de material didático para a zona rural, para as denominadas escolas rurais: cartilha e caderno de atividades para o aluno; materiais didáticos de apoio à cartilha; programa de ensino anual dirigido ao professor; e um módulo de orientação para o professor. Também nesse período a prioridade da ação docente na zona rural incidia no trabalho de alfabetização. Segundo destaca a entrevistada, a meta era alfabetizar, como tarefa primordial do PRORURAL, e inclusive porque os professores, em maioria, tinham cursado apenas até a quarta série. Uma espécie de medida paliativa passou a ser a elaboração de materiais instrucionais dirigidos à infância, tentando "o vamos fechar essa torneira do analfabetismo escolar da zona rural". Quanto à juventude e aos adultos, o problema permaneceria.

A grande meta não era olhar para terceira e quarta série do primeiro grau, porque o professor só tinha até a quarta série, no geral. Na verdade, era ajudar esse professor a alfabetizar, essa era a grande tarefa do PRORURAL. Foi incidir a sua ação produtora de material didático, dezenas e centenas de formações. Era para isso: 'vamos fechar as torneiras do analfabetismo escolar da zona rural'. Não o analfabeto adulto, mas para a criança que precisava ter direito a se alfabetizar. (Entrevista CODIN, 2023)

Nesse contexto, assinala-se a adoção do modelo de alfabetização pelo método de Cartilhas, marcando vários períodos da educação brasileira: *Cartas do ABC*; o *Método Português*, de Castilho; *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro; *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo; *Cartilha do Povo*, de Lourenço Filho e a *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves, dentre outras.

Figura 17 – Cartilha na roça, de Renato Sêneca Fleury



Fonte: Editora Melhoramentos, São Paulo⁴⁶.

A Cartilha de Renato Fleury foi criada para atender ao público do meio rural em 1935 e teve sua publicação editada até final dos anos 1950. Em 1965, é publicada a *Cartilha do Povo* que tinha o objetivo de ensinar a ler rapidamente. Por sua vez, a cartilha *Caminho Suave* tinha como método a alfabetização pela imagem.

Figura 18 – Cartilhas de alfabetização



Fonte: Espaço Educar⁴⁷

⁴⁶ Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

Para o caso do Ceará dos anos 1980, tinha-se uma noção, apoiada por um diagnóstico de que a professora da zona rural e dessa ‘escolinha da casa da professora’, ou chamada ‘escola isolada’, alfabetizava pela *Carta do ABC*, por meio da soletração, pelo método alfabético.

Figura 19 – Cartilha do método ABC e tabuada



Fonte: Imagem do Google.

O método alfabético ou de soletração é considerado um dos mais antigos de alfabetização e tem como unidade principal a letra, a sequência de uma ordem crescente de dificuldade, iniciando, como destaca Frade, pela:

[...] decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (FRADE, 2007, p. 22)

Diante desse quadro, o diagnóstico recomendava a adoção de novas práticas, em substituição aos modelos considerados retrógrados e não condizentes com a pedagogia que avançou nos estudos e conhecimentos psicopedagógicos e da neurolinguística, que já conseguia saber como uma criança aprende. Além disso, sabia-se que aquele período da

década de 1980 estava marcado pelas experiências de educação popular e o histórico da experiência do educador Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. E havia uma leitura de que a *Carta do ABC*, não permitia uma alfabetização com uma leitura mais fluente, mais compreensiva. Nesse ponto, a entrevista recupera a ação educativa da Professora Luíza de Teodoro Vieira, de largo conhecimento apropriado no Movimento de Educação de Base, ou na inspiração freireana, resultando na elaboração de novos materiais didáticos, incidindo em novos métodos de alfabetização.

E aí eu percebi pela Luiza de Teodoro⁴⁸, por conta da influência do pensamento freireano, Luiza, que já havia saído das CEBs, dos Movimentos de Educação de Base, dos processos de alfabetização, de outros livros como 'Freire, Tereza e Ruth', que a professora Luiza já tinha construído. E, por todas as leituras e formação erudita, mais acadêmica da professora Luiza, ela traz para dentro da formulação dessa nova cartilha os pressupostos freireanos. (Entrevista CODIN, 2023)

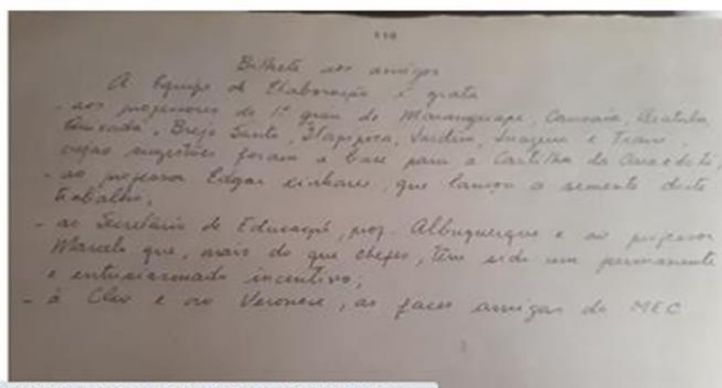
Nesse contexto se afirma a proposta de elaboração de uma conhecida campanha de alfabetização de camponeses cearenses por meio da *Cartilha da Ana e do Zé*, voltada prioritariamente à criança pobre da zona rural. Na imagem a seguir, destacam-se a capa da cartilha e uma dedicatória da professora Luiza de Teodoro (pela equipe de elaboração da Cartilha da Ana e do Zé), agradecendo aos professores que participaram de sua construção, o que denota uma participação e acolhida de sugestões vindas de distintas cidades do Ceará: algumas próximas de Fortaleza, outras do sertão central, do maciço de Baturité, do litoral, do Cariri... *A Equipe de Elaboração é grata aos professores de 1º grau de Maranguape, Caucaia, Aratuba, Quixadá, Brejo Santo, Itapipoca, Jardim, Juazeiro e Trairi, cujas sugestões foram a base para a Cartilha da Ana do Zé.*

⁴⁸ Há um importante trabalho acadêmico sobre a educadora Luiza de Teodoro Vieira, sua família, sua representação como mulher negra, “mas” intelectual, sua trajetória educacional e práticas formativas, e sua atuação educativa e militante no período da repressão. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, cujo título é: *Biografia Educacional de Luiza de Teodoro Vieira*. Acesso: file:///C:/Users/User/Desktop/report.pdf Acesso em: 10 fev. 2023.

Figura 20 – Cartilha da Ana e do Zé



Você lembra da Cartilha da Ana e do Zé? Se você já passou dos 40 como eu então aprendeu a ler com ela. Foi lançada no governo de Gonzaga Mota, o "Totó" (1983-1987).



Fonte: aratubaonline.com.br

A referida campanha de alfabetização teve início em plena ditadura militar, no segundo mandato do governador Virgílio Távora (1979-1982), que convida a professora para atuar na Secretaria de Educação como assessora de produção de Material Didático para a Campanha de Alfabetização. Em entrevista em 1994, após a publicação da *Cartilha da Ana e do Zé*, Luiza de Teodoro afirma seu aprendizado sobre alfabetização com "o amigo e mestre Paulo Freire", e, portanto, crítica o uso de cartilhas, uma vez que, no processo de alfabetização, se deve partir sempre do próprio educando. Entretanto, sua ressalva, para o caso do Ceará, reside no fato de uma realidade onde *as pessoas não tinham nada*, optando então por fazer uma cartilha que funcionasse como *um instrumento digno*.

[...] e lá eu comecei a escrever uma cartilha de alfabetização. Diga-se, *en passant*, que eu não gosto de cartilhas. Eu aprendi a trabalhar em alfabetização com Paulo Freire, meu amigo Paulo Freire, meu mestre Paulo Freire, e nós nunca simpatizamos com cartilhas. A gente sempre acha que deve partir do próprio educando, mas a realidade cearense é que as pessoas não tinham nada, nem possibilidade de serem treinadas. Então, o que é que

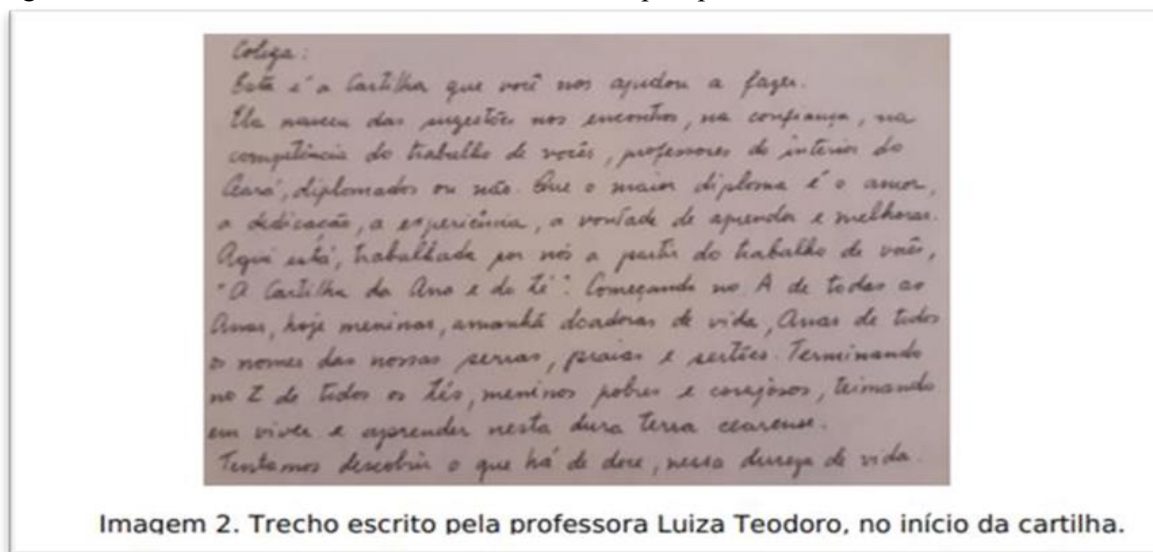
me restava? Dar a elas um instrumento qualquer que fosse pelo menos digno. (TEODORO s. d. *apud* SALGADO, 1994, p. 34).

O objetivo da *Cartilha da Ana e do Zé* residia em sua funcionalidade como material pedagógico que fornecesse aos estudantes um instrumento de alfabetização com base nos conhecimentos da realidade e do contexto do alfabetizando. Na citada entrevista, assinalando seu compromisso com os princípios freireanos, Teodoro afirma: “Também partir daquilo que é conhecido, porque eu via nas escolas o menino ver um cacho de uva desenhado, ler ‘uv-a-va’ e chamar pitomba, porque o que ele conhece com cacho é pitomba” (*apud* SALGADO, 1994, p. 34). Assim, a professora propõe eliminar o método de alfabetização pelas letras do alfabeto, pelo método alfabético, para, pela influência freireana, olhar para a palavra. Então ela diz, *as professoras vão largar de mão a Carta do ABC e vão pegar a Cartilha da Ana e do Zé*⁴⁹. Após um processo de construção coletiva na elaboração da Cartilha, Luiza de Teodoro se dirige, comovida, aos professores. No texto, a seguir reproduzido, a professora assinala o modo coletivo de trabalho, o valor do encontro e da *escuta de professores do interior do Ceará, diplomados ou não*. Para ela, o principal *diploma* a sulear o trabalho docente *é o amor, a dedicação, a experiência, a vontade de aprender e melhorar*. A Cartilha é do A de Ana, das *meninas e mulheres das nossas serras, praias e sertões*. É do Z de Zé, dos *meninos pobres e corajosos e teimosos no viver*. Em síntese, veja-se sua *poiesis* educadora: *Tentamos descobrir o que há de doce, nessa dureza de vida*. Na escrita sobre a figura abaixo, a professora apresenta a Cartilha aos/as professores/as:

Colega. Esta é a cartilha que você nos ajudou a fazer. Ela nasceu das sugestões nos encontros, na confiança, na competência do trabalho vocês, professores do interior do Ceará, diplomados não. Que o maior diploma é o amor, a dedicação, a experiência, a vontade de aprender e de melhorar. Aqui está, trabalhada por nós a partir do trabalho de vocês, “A Cartilha da Ana e do Zé”. Começando no A de todas as Anas, hoje meninas, amanhã doadoras de vida, Anas de todos os nomes das nossas serras, praias e sertões. Terminando no Z de todos os Zés, meninos pobres e corajosos, teimando em viver e aprender nesta dura terra cearense. Tentamos descobrir o que há de doce nessa dureza de vida (TEODORO VIEIRA, s. d., p. 9)

⁴⁹ A *Cartilha da Ana e do Zé* não traz o ano exato de sua publicação, mas sua elaboração foi entre os anos 1979 e 1981.

Figura 21 – Trecho da *Cartilha da Ana e do Zé* escrito pela professora Luiza Teodoro



Fonte: Anped⁵⁰

O espírito e o método de construção coletiva, a escuta e a valorização dos saberes são um convite ao trabalho alfabetizador, tendo na Cartilha da Ana e do Zé um instrumento de diálogo com os alfabetizandos. Inspirada nos diálogos e premissas freirianas de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e de que a palavra escolhida, a partir do universo vocabular camponês, era a palavra com densidade suficiente para uma aprendizagem com sentido, com significado, a professora convida toda a rede para esquecer o que já se sabia sobre formas de alfabetizar e abraçar esse novo caminho. Para tanto, contava com o ‘Grupo de Melhoria do Ensino Municipal’, professores pedagogos de diversas áreas do conhecimento, liderados por uma coordenação e animados por uma Cartilha que trazia imagens, desenhos e palavras, em sintonia com a leitura do mundo. Em retrospecto, a entrevista recupera as dificuldades de então, a começar pela precária escolaridade da *professora da zona rural*, no máximo tendo cursado a quarta série, como já afirmado. Olhando de hoje, é preciso situar o que terá sido a *novidade* ao ver tantas Anas e Zés soletrando um mundo: foi uma *revolução*, diz a entrevistada, inclusive reposicionando o sentido de *revolução*, ali era largar a Carta de ABC (e seu duplo, a Tabuada) e aprender junto outras palavras.

A questão que hoje eu leio e que li da época é que assim: a professora da zona rural só tinha segunda série do ensino primário ou no máximo a quarta série. Ela sabia alfabetizar do jeito dela, na Carta do ABC. Quando chega a Cartilha da Ana e do

⁵⁰ OLIVEIRA, Carlos César de. *Ana, Zé e Eu*: refletindo sobre o “nós” e os “nós” da educação a partir de experiências em escola no campo. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2019. Disponível em http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5618-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022

Zé, traz como novidade a seguinte estrutura gráfica: uma foto, vários desenhos e como primeiro ato de ler era a leitura da foto e a leitura dos desenhos, depois era que vinha a leitura da palavra. E não começava pela Carta do ABC, começava pela palavra. [...] Aí foi uma revolução o que a professora Luiza fez, porque a Carta do ABC teve que ser esquecida. Pelo menos idealmente se achava que a professora ia largar a Carta. (Entrevista CODIN, 2023)

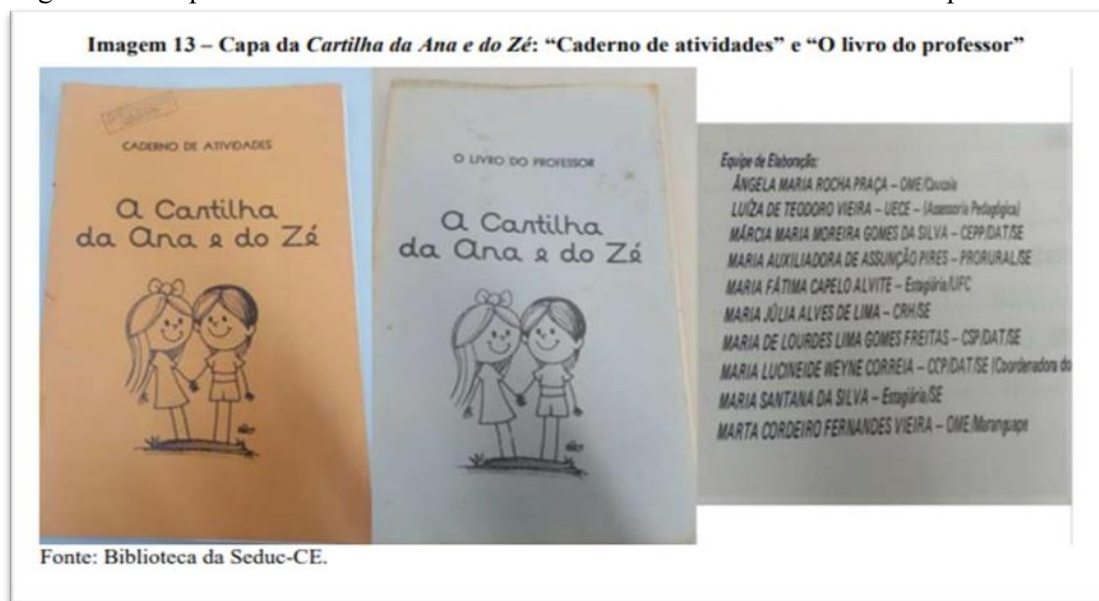
Conforme exposto na entrevista, um primeiro e grande desafio seria romper com a lógica da *Carta do ABC* e descobrir na nova proposta sua potência alfabetizadora. As palavras selecionadas, em escuta ao **universo vocabular dos sertões**, das paisagens sociais, da vida cotidiana, do (re)conhecido em suas experiências: o mandacaru, os nomes das frutas, das plantas, a chuva e a seca, o caminhão que vai e volta, o calendário da vida e da colheita. Em suma, não se tratava mais de tentar aprender a partir de instrumentos didáticos quase sempre calcados na experiência urbana, agora a palavra valorizava sua própria experiência, conforme rememora a entrevistada.

*E não eram mais palavras voltadas para a cena urbana: para atos alimentares urbanos, para cenas do cotidiano urbano, mas para as cenas da zona rural. Aí o mandacaru, os nomes das frutas, das plantas, dos períodos de chuva e de seca, o caminhão que vai e volta. Então, **tudo isso passou a fazer parte do letramento** que a professora Luiza entendia que essas professoras deveriam deixar de lado e assumir. (Entrevista CODIN, 2023)*

Compreendendo que muitos desafios deveriam ser superados para um efetivo trabalho de alfabetização, o caminho passou a ser a qualificação dos professores, os principais animadores do processo de alfabetização no estado. Segundo a entrevistada, ela própria era participante do processo; era preciso uma formação que se apropriou tanto da Cartilha, quanto dos materiais de apoio ao alfabetizando e ao professor – a cartilha, o caderno de atividades, o manual do professor e o programa anual de ensino –, “Ah! O professor só tem o terceiro ou o quarto ano. Então é preciso qualificar o professor leigo. ‘Então vamos construir um programa de formação de professores leigos em nível de oitava série’”.

Aí tinha: formação para o professor usar a cartilha, formação para ele usar o livro didático, para ele usar as cartelas que eram joguinhos de todo tipo e natureza; cartela, bingo e várias coisinhas que se fez para apoiar a cartilha. Mas nós também elaboramos, eu até participei do programa: ‘ah, mas o que o professor vai ensinar durante o ano, a partir de cada lição da Ana e do Zé?’ Ele pode explorar esses temas. ‘E como podemos explorar esses temas, vinculados a área do conhecimento?’ Então, é preciso fazer um programa de ensino. Então esse mês o professor vai ver isso, isso, isso. Vai desenvolver essas temáticas, vai fazer esses exercícios. (Entrevista CODIN, 2023).

Figura 22 – Capa da *Cartilha da Ana e do Zé*: Caderno de atividades e livro do professor



Fonte: Freire V. (2022, p. 129).

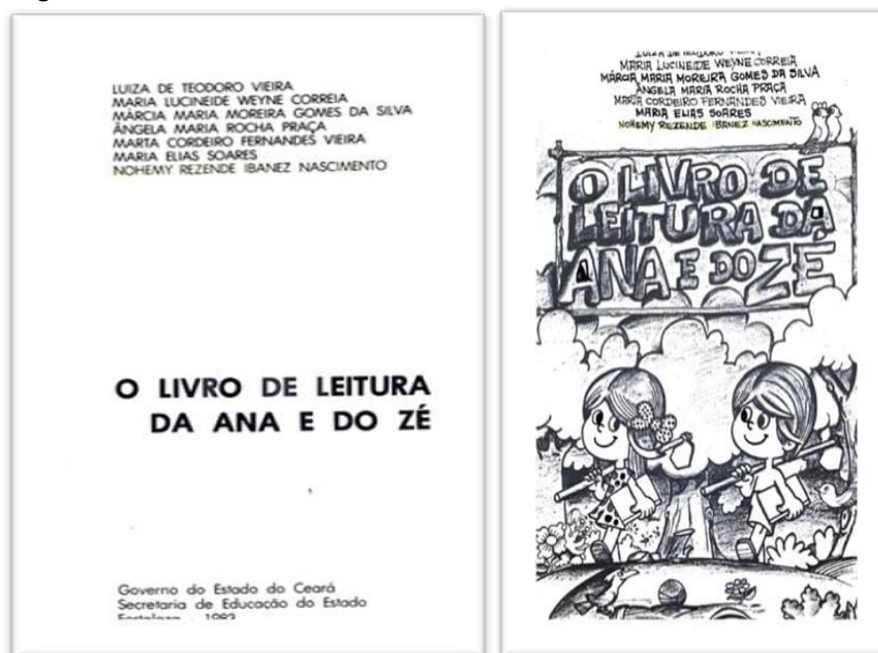
As formações intensivas ocorriam ao longo do ano, com a participação de todos os professores alfabetizadores. O organismo municipal de gestão da educação participava, mas a política de qualificação de professores leigos era de responsabilidade pedagógica da Secretaria Estadual de Educação. Em princípio, foi ampliada a formação inicial dos professores leigos, para atingirem o nível de oitava série. Em seguida, se instituiu o Programa “Agora Eu Sei”, que qualificava para atingir o nível médio, e mais adiante o “Pró-Formação”, em nível nacional. Em 1971, o artigo 30 da Lei 5692/71 previa como formação mínima para o exercício do magistério de primeiro grau, no ensino de 1ª a 4ª série, a habilitação específica de segundo grau. O termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, sem formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, esse termo é utilizado para designar os professores ‘não habilitados’, do ponto de vista de exigência da Lei, os quais lecionam em escolas localizadas em regiões sem acesso ao nível superior, como hoje determina a Lei. De acordo com os estudos de Barreto (1991), a taxa de professores leigos no Ceará atingia os 40%, e na zona rural a taxa atingia os 80% do corpo docente.

Então os professores leigos começaram a ser formados em nível de oitava série para poder pelo menos cumprir a continuidade dos estudos dos meninos. Porque quando chegava no quarto ano, o professor não sabia mais nada. Então o menino ficava repetindo, repetindo, repetindo. E aí foi a forma. E a outra foi: bom, mas o professor já sabe qualificar para usar o material porque agora ele não alfabetiza mais pela Carta, agora pelo método da palavra. (Entrevista CODIN, 2023)

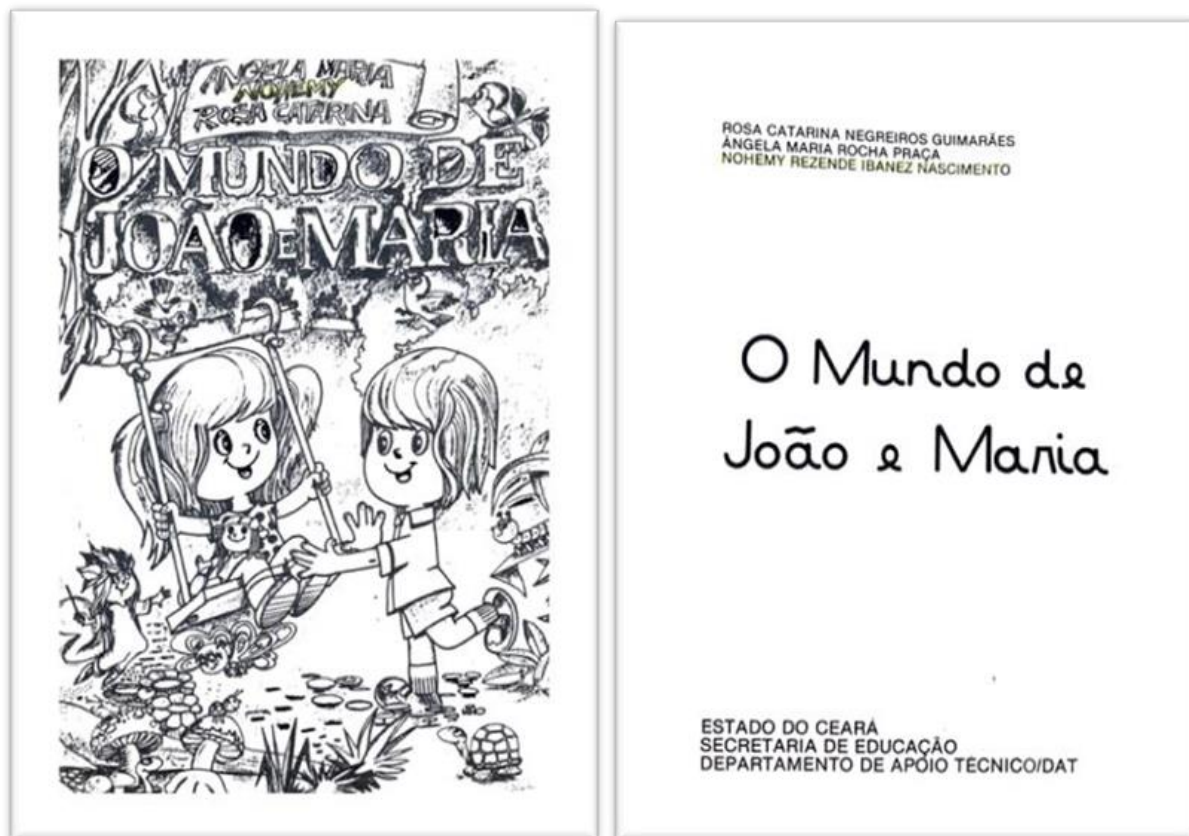
A formação dos professores leigos foi uma exigência devido à implementação do novo método e à construção de materiais pedagógicos. O programa de formação docente, como parte da política estadual de educação, talvez tenha sido de alcance tão relevante quanto o próprio programa de alfabetização. Imaginemos um professor com referência em conteúdos apenas até a quarta série, defrontando-se com o quadro seguinte narrado pela entrevistada: *quando chegava no quarto ano, o professor não sabia mais nada. Então o menino ficava repetindo, repetindo, repetindo*. O processo em curso também merece melhor exame (noutro possível estudo) quanto à elaboração de materiais pedagógicos de suporte aos professores. Era preciso não apenas potencializar o método da palavração; novos passos seriam exigidos na caminhada. Assim terá sido o trabalho realizado com *O Livro de Leitura da Ana e do Zé*; e *O Mundo de João e Maria*, estes frutos do trabalho de Rosa Catarina, Ângela Rocha e Nohemy Ibanez, que rememora também o gosto dos estudantes pelos desenhos, as figuras nas Cartilhas, cujo cuidado de elaboração incluiu na equipe conhecidos fotógrafos, desenhistas e artistas gráficos do naipe de Hermínio Castelo Branco, o Mino, Ricardo Bezerra, Maurício e Zé Albano.

Porque a professora só trabalhava com o Mino. E o Mino sabia desenhar muito bem com Ricardo Bezerra e os fotógrafos Maurício e Zé Albano. Eles eram quem ilustrava todos os livros que a professora escreveu. E mesmo quando eu e a Rosa Catarina fizemos o Livro de Leitura da Ana e do Zé, o Mino e o Maurício e o Zé, ilustraram também. (Entrevista Condin, 2023)

Figura 23 – *O Livro de leitura da Ana e do Zé*



Fonte: Acervo particular de Nohemy Ibanez, Fortaleza-CE.

Figura 24 – Livro *O Mundo de João e Maria*

Fonte: Acervo particular de Nohemy Ibanez, Fortaleza-CE.

O método da palavração adota como ênfase uma palavra-chave a ser decomposta em sílabas no processo de aprendizagem. Como estratégia cognitiva, inicialmente se trabalha com a memorização da palavra e, posteriormente, a atenção se volta às sílabas, letras e sons. Uma das virtudes atribuídas ao método é começar o aprendizado pela palavra, considerada, ao mesmo tempo, unidade da língua e do pensamento. Como nos alerta Frade, tratando das diferenças relativas ao método silábico:

A diferença desse método em relação ao silábico é que as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escola de palavras também não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil. São apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas. O importante é que tenham significado para os alunos. (FRADE, 2005, p. 33)

Para além da mudança no método de alfabetizar e da formação continuada do professor leigo, uma das preocupações da SEDUC residia no acompanhamento ao professor; daí a implantação do 'Sistema de Supervisão Rural', com a colaboração de professores locais com experiência anterior desde o processo de qualificação, maior nível de compreensão e entendimento dos materiais, experiência como professores alfabetizadores – assumem, assim,

a campanha como ‘Professores Coordenadores’, reunindo quinzenalmente com os demais professores por aproximação territorial. Para isso,

foi necessária a montagem de toda uma infraestrutura nas regiões. Para cada grupo de x escolas, com tantos professores, havia um ou dois professores deles, entre eles que eram mais bem qualificados para fazer encontros quinzenais de reunião com outros professores, para poder orientá-los nas suas dificuldades, saber que problemas estavam tendo com a cartilha, com o caderno de atividades, com o programa de ensino, com o manual de orientação do professor. (Entrevista CODIN, 2023)

A partir dessa configuração e no interior do Grupo de Melhoria do Ensino Municipal, funcionavam os subgrupos de **material didático**, do **Sistema de Supervisão de ensino** e da **qualificação professores leigos**, como acompanhamento de outros profissionais nesses três grandes blocos de atuação, além da perspectiva de valorização do trabalho docente, na forma do complemento salarial do professor leigo, como afirma a entrevistada.

Porque ele ganhava tão pouco, tão pouco, tão pouco! Que era preciso que o Estado, o Sistema de Ensino Nacional ainda cobrisse cada Município com um percentual x para ele dar para o professor. O professor precisava minimamente completar o seu salário para poder exercer agora um papel muito mais exigido pelo sistema, cobrado, monitorado, de resultados. (Entrevista CODIN, 2023)

O acompanhamento do trabalho docente pela equipe do Sistema de Supervisão Rural percebeu o grau de dificuldade na apropriação do método da palavrção; o que de fato se devia prever, pois com tanto tempo tendo como único *amparo* a *Carta de ABC*, certamente a nova Cartilha e os materiais de apoio deviam representar um novo desafio que não terá sido intransponível, mas demandou tempo e paciência, conforme expõe a entrevistada. Ao lado da Cartilha, outros materiais de distinta elaboração chegariam às salas de aula, a exemplo da Cartilha *Casinha Feliz*, e da *Abelhinha*, com uma série de histórias cujos personagens estão associados a letras e sons que são apresentados como “barulhos”. E da união de dois sons, a criança passa a três, e vai lendo palavras cada vez mais extensas; depois expressões, sentenças e historinhas.

Pois bem, as frases que a nossa querida professora Teodoro estruturou, eram frases muito melódicas, fáceis de decorar. Não era “o Ivo viu a uva”, eram várias outras frases interessantes. E me parece que a professorinha, ela não se apropriou bem do método da palavrção, apesar das cartelas de apoio. Nós tínhamos cartelinhas de sílabas para não fazer mais por letras; tínhamos a palavra geradora, as outras palavras que eram geradas a partir dessa palavra. Só que a professora que tinha mais propriedade com a Carta

do ABC não conseguia se desligar dela. Ela não conseguiu se apropriar bem do método da palavração. (Entrevista CODIN, 2023)

Ainda sobre as dificuldades de trabalho da *Cartilha da Ana e do Zé*, pode-se perceber a distância entre as tentativas de acompanhamento ao professor e a realidade em sala de aula. Segundo a entrevistada, não raro, as professoras diziam não ter abandonado a *Carta de ABC*, para elas ainda um caminho seguro em sua lida, e só depois passavam à *Cartilha*. Isso para que se perceba que, entre o pensado e o elaborado, entre os novos métodos e as práticas anteriores, era preciso paciência e atenção, sem descair ao modo de (des)qualificação, de pena: *a professorinha; a bichinha, a coitada...*, uma aparente incapacidade pode ser uma real dificuldade de experimentar novos materiais, para elas de difícil *tradução prática*.

A professora sabia da Carta do ABC, sabia do L-H-A, LHA; C-H-U, CHU; V-A, VA; CHUVA. Então, ela fazia os meninos decorarem o alfabeto, depois, não sei como, coitada, que a bichinha juntava os fonemas, depois fazia as sílabas e os meninos acabavam, não sei como, aprendendo a ler. A Teodoro, diz: 'Não. Vamos jogar isso fora e vamos. Qual a palavra que o menino sabe lá? Ele sabe o que é pau de arara, ela sabe o que é urubu, ela sabe o que é isso e isso. Pois, então, nós vamos começar por essas palavras'. Só que para chegar nelas, a professora, o que ela fazia: pegava a Carta do ABC, aplicava a Carta e depois o menino continuava a decorar as letras do alfabeto e juntar as letras e formar sílabas, sem saber nada de fonema? Elas diziam assim para a gente: 'Olhe, eu não abandonei a Carta, não. A Carta é mais fácil. Quando ele aprende, só depois a gente vem para a Cartilha, aí é fácil. (Entrevista CODIN, 2023)

Ao relatar lembranças sobre o acompanhamento pedagógico, a entrevistada recorda alguns graus de dificuldade e certas surpresas. Uma delas demonstra a força do hábito de memorização como caminho à leitura. A professora abre a *Cartilha* em qualquer das páginas, passa para outra ou sequer passa a página, e o aluno seguia recitando os conteúdos que sabia por meio do mais corriqueiro dos "métodos": o "decoreba". Era a força do hábito prevalecendo sobre as tentativas de novos métodos. Cumpria não desanimar, e seguir! O que se recorda também é a dúvida persistente sobre a *fluência* ao dizer os textos *decorados* e o *raciocínio lógico*. Um dado é ressaltado: as professoras acolhiam bem o material do *programa de ensino*. Uma dúvida metódica se impõe: aprovaram o material em sua pedagogia ou porque lhes oferecia um roteiro pronto? *'Ah, agora a gente já sabe o que fazer até o final do ano.'*

A gente chegava lá, sentava-se na sala com a professora e dizia: 'chama os meninos para a gente ver eles lerem'. Eles vinham, elas, [as professoras] abriam a Cartilha em qualquer lição, e dizia: 'está aí, meu filho, leia'. Aí o menino ficava meio, assim... Aí ela voltava para a primeira página, aí ela dava uma dica, alguma coisa assim. Aí o menino começava, ele disparava:

parara, parara, parara. Ai passava para outra página e ele: parara, parara, parara. Se nem passasse a página, ele continuava a dizer. A gente começou, então, a perceber que ele estava decorando páginas e páginas. (Entrevista CODIN, 2023)

Os meninos decoravam os textos e às vezes não conseguiam ler com compreensão, e a fluência se dava porque eles decoravam, não é? [...] E em termos de raciocínio lógico, eu não sei se melhorou. Eu sei bem da área das linguagens. Elas gostavam muito, as professoras diziam que amavam as capacitações todo tempo avaliavam super bem. Mas eu já vi que isso não é termômetro. E gostavam muito do programa do ensino porque dizia assim: 'Ah, agora a gente já sabe o que fazer até o final do ano' (Entrevista CODIN, 2023).

Em 1982, houve a regionalização do livro didático como uma política nacional, o que fortaleceu ainda mais a elaboração de cartilhas em vários estados, apoiando e financiando a regionalização do livro didático. O programa foi desativado em 1988. No Ceará, o programa de alfabetização continuaria adotando a *Cartilha da Ana e do Zé* e, em continuação, é adotado o livro *Planeta Azul*, utilizado da quarta série em diante.

Podemos considerar essa uma bonita e desafiadora experiência de educação de camponeses cearenses e nos alegra resgatar essa memória, porque a maioria da nossa geração que conseguiu se alfabetizar e que hoje faz parte dos assentamentos foi alfabetizado/a nessa experiência educacional.

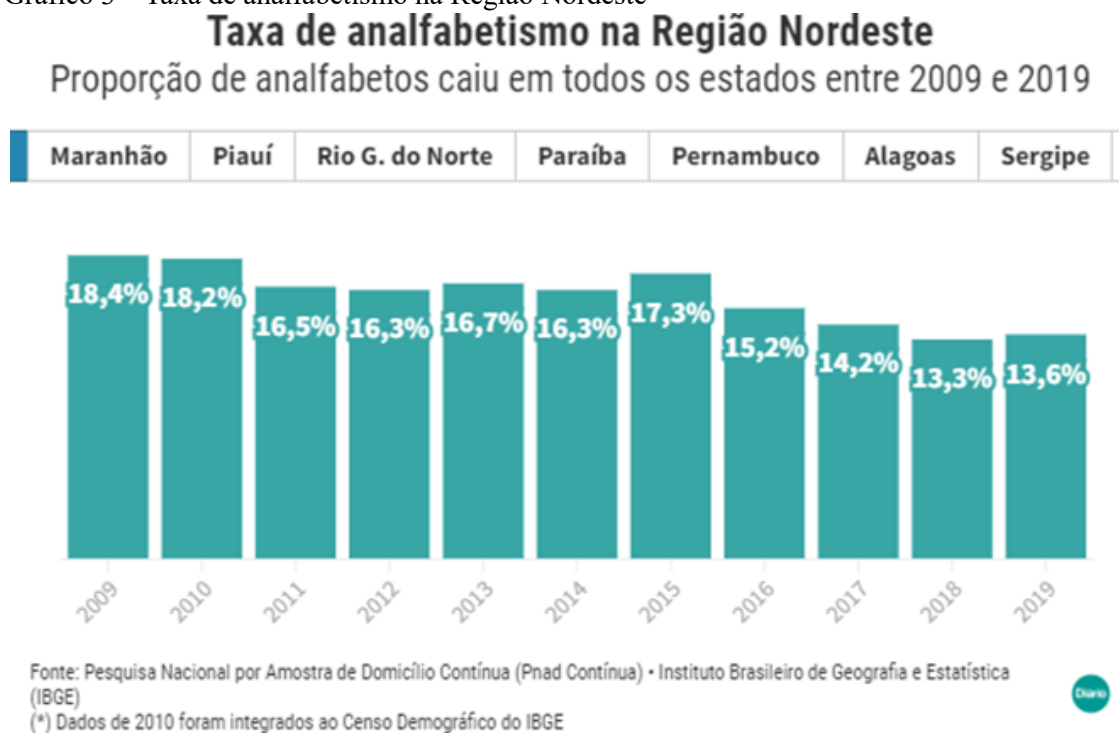
A partir de 1988, com a nova Constituição brasileira e a reabertura do processo de redemocratização no Brasil, a Educação ganha uma nova configuração no que diz respeito ao controle do sistema educacional, seu financiamento e a padronização do currículo escolar. Nesse contexto educacional, o Ceará também passa por grandes mudanças com a chamada 'era Tasso'.

4.3 O Ceará das grandes mudanças. Para quem?

Em meados dos anos 1990, no estado do Ceará, se coloca em curso a reforma da educação coordenada pelo secretário de Educação Básica, o professor Antenor Napolini. Naquele período, o governo fazia uma análise sobre os esforços empreendidos na área de alfabetização de adultos, em que o Ceará ainda apresentava um índice de 27,8 % (1999) de analfabetos entre jovens e adultos de 15 anos e mais. Os dados do ano de 2010 são divulgados pela mídia local dessa busca pela superação do analfabetismo, como mostra a tabela organizada pelo jornal *Diário do Nordeste* sobre a queda dessas taxas em uma década. Como

vemos, em 2009, havia 18,4% que não sabia ler nem escrever, caindo dez anos depois para 13,6%. Dado que preocupa os setores da gestão educacional do governo nas recentes análises.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo na Região Nordeste



Fonte: Diário do Nordeste

Os primeiros passos dados para essa mudança tiveram início com o processo de redemocratização do país, ainda nos anos 1985, além disso, no Ceará, ganha força o movimento político coordenado pelos empresários cearenses sob o comando do governador Tasso Jereissati, o chamado *governo das mudanças* ou *mudancismo* que, de certa forma, quebrou a hegemonia política do coronelismo que vinha ocorrendo desde o final dos anos 1960 no Ceará e em boa parte do Nordeste até meados dos anos 1980. A hegemonia política passa assim a ser protagonizada por setores do empresariado cearense. De acordo com Napolini⁵¹ (2001), o mudancismo tem sido marcado por uma série de reformas de estado (Administrativa e Fiscal, 1986-1990; Saúde, 1986-1990; Infraestrutura e Privatizações, 1991-1999; e Educacional, 1995-2000) (NASPOLINI, 2001).

No que tange à reforma educacional, Napolini aponta três elementos que apoiaram a reforma da Educação Básica cearense, entre 1995 e 2000: a necessidade de mudanças; o contexto econômico e político favorável; a modernização das formas de gestão

⁵¹Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/sDj4mnrjKWRd7h3NV3FhjhM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2021

pública; e a atuação organizada da sociedade civil. Napolini, adotando como modelo de reforma da Educação Básica, destaca:

O Ceará adotou um terceiro tipo de reforma, baseado na imagem de uma espiral, em que são combinados os fluxos vertical e horizontal. Nesse modelo, as decisões transitam tanto a partir dos níveis hierárquicos superiores (como as secretarias municipais e estadual de educação), como a partir da base (conjunto de escolas). Embora o percurso possa parecer mais longo e demorado, este modelo mostra-se mais resistente às pressões políticas e econômicas, o que demonstra a sua capacidade de garantir a sustentabilidade e adaptabilidade às mudanças. (2001, p. 01)

Segundo Napolini, esse modelo se propôs a resolver a seguinte questão: “como garantir a educação de qualidade para todos?” Ao que responde: “A política educacional adotada assumiu ao mesmo tempo a proposta e a resposta: *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*” (2005, p. 01).

A partir dessa decisão, o governo do estado do Ceará assume para si o projeto de educação pautado nos princípios do mercado em que o estado passa a gerir a escola nos moldes empresariais sob a justificativa de melhor acesso à Educação Básica, melhoria do perfil de desempenho qualitativo dos alunos, valorização do magistério e gestão democrática. Ao fazer um balanço sob o aspecto da política educacional cearense, segundo a ótica da gestão do estado, Napolini aponta vários avanços do período 1995/2000, agrupando-os em ações de Gestão Educacional e Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. Dentre eles, destacam-se: a universalização do acesso ao ensino fundamental; a redução do índice de abandono escolar; a expansão da Educação de Jovens e Adultos; a inclusão social de crianças com necessidades especiais; a regularização das escolas indígenas; a implantação dos Conselhos Escolares; o investimento na formação de professores e servidores com o programa MAGISTER CEARÁ e PROFORMAÇÃO; a realização de eleição de diretores na rede estadual de ensino e a implantação e consolidação de três sistemas de Gestão Escolar: o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECE (1992), Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGE (1997) e o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996). Sobre esse novo sistema de avaliação escolar, trataremos mais adiante sobre os impactos deste na Educação pública, especialmente com a entrada do setor privado e o controle pelo SAP – Sistema de Acompanhamento Pedagógico, criado em meados de 1996.

Apesar de reconhecer esses avanços, o próprio professor no início dos anos 2000 aponta grandes desafios para a efetiva inclusão e equidade social e educacional que

promovam uma mudança significativa e permitam a inserção econômica de 60 % da população que vive abaixo da linha de pobreza; os índices educacionais e a qualidade do ensino, dentre outros que problematizamos mais adiante.

Faremos uma abordagem mais detalhada para compreender esse processo de “inovação” no sistema educacional brasileiro e cearense no capítulo que traz a discussão sobre a inserção de grandes empresas capitalistas no ensino público a partir das grandes transformações econômicas, políticas e sociais que ocorreram durante os anos de 1990, oriundas do processo de globalização. E, nesse contexto, o grande esforço dos organismos internacionais em direcionar políticas educacionais para os países pobres durante o período neoliberal. Além disso, destacaremos como o estado do Ceará foi se adequando nesses moldes.

Porém, aqui trazemos esse panorama porque um dos interesses da pesquisa foi compreender a trajetória da educação escolar de camponeses do Ceará especialmente como isso se efetivou com a criação dos Assentamentos de Reforma Agrária no estado do Ceará. A partir disso, buscamos o fio da história da luta social dos camponeses cearenses, como a educação passa a fazer parte desse processo e como ocorrem as negociações no período desse governo das grandes mudanças para o Ceará.

4.4 A construção de escolas nas áreas de reforma agrária

Na questão agrária, o Ceará tem seu histórico marcado por lutas sociais tendo como protagonistas os povos originários, os povos do mar, o movimento abolicionista e dos povos quilombolas e os camponeses e camponesas, a exemplo do Movimento do Caldeirão, no Cariri cearense nos anos 1930 e as diversas lutas camponesas no interior dos latifúndios nas diversas regiões do estado.

A primeira desapropriação de terras para fins de Reforma Agrária, realizada pelo INCRA, no estado do Ceará, ocorreu no ano de 1970 com a desapropriação da fazenda Japuara, localizada no município de Canindé, tendo como proprietário Júlio César Campos, que, durante cinco anos, teve diversas desavenças com os moradores, levando a um conflito violento que, no final, causou a morte de um trabalhador, dois capangas, um soldado e uma agente do Departamento de Ordem Política e Social – DOPS (HOLANDA, 2006).

Outra referência de conflito de terra que resultou na desapropriação da área para reforma agrária foi em 1978, envolvendo a fazenda Monte Castelo, localizada no município de Quixadá. O conflito envolveu a renda da terra de trabalhadores que produziam por sistema

de pagamento de ‘meia’, os 50% da produção para o patrão. Por meio da organização e acompanhamento da igreja, os trabalhadores acionaram a justiça para o pagamento, conforme a lei, de apenas 10%, o que gerou o conflito de interesses, resultando em processo intenso de violência envolvendo jagunços. Após quatro anos de conflitos e mortes, a fazenda foi desapropriada em 1982 e passa a pertencer a 87 famílias assentadas (HOLANDA, 2006).

A vitória dos moradores de Monte Castelo incentivou os moradores de outros latifúndios a lutarem também pelo cumprimento do Estatuto da Terra. Diniz (2009) aponta que os proprietários começaram a ter dificuldade para manter a cobrança dos 50% como forma de pagamento da renda. Foi o que ocorreu nas fazendas: Jardim, no Município de Aratuba; Califórnia, Guia, Conceição, Guanabara, Cacimba Velha, Alto Alegre, Feijão e São João da Conquista, no município de Quixadá (DINIZ, 2009).

O ano de 1985, na efervescência política da redemocratização do Brasil, um período de intensas lutas sociais no campo e na cidade, foi marcado por grandes mobilizações, com intensa participação de setores da igreja católica, centrais sindicais, militantes políticos, e os camponeses, na luta pela reforma agrária no estado do Ceará. As lutas populares por Reforma Agrária são impulsionadas em algumas dioceses, especialmente nas dioceses de Crateús e Itapipoca, que desapropriaram diversas áreas nos anos 1980 a exemplo do Assentamento Nova Fátima, Santana, Maceió e Lagoa do Mineiro, dentre outros.

É nesse contexto de intensos conflitos por terra no Ceará que trabalhadores e sindicalistas vão participar do Encontro Nacional de fundação do MST no Paraná, em 1984 e voltam com a bandeira do MST simbolizando a unificação das lutas por terra nos diferentes rincões do país. O marco da presença do MST é a ocupação da fazenda Reunidas São Joaquim de 23 mil hectares, ocupada no dia 25 de maio de 1989, no município de Madalena. Nesse período, o Movimento traz duas novidades que passam a compor a luta pela terra: a derrubada da cerca do latifúndio, a *ocupação* e a montagem de *acampamentos* provisórios que passaram a simbolizar a pressão social dos camponeses e das camponesas e a propor uma nova forma de viver coletivamente sonhando com a terra conquistada. A luta passa, então, a significar novas possibilidades de viver com dignidade, garantindo trabalho, moradia e educação, nos seus primeiros passos.

Nesse sentido, a história da Educação em áreas de Assentamentos de Reforma Agrária no Ceará evoca dois movimentos que se entrelaçam: o movimento e a organização dos trabalhadores e trabalhadoras pelo acesso à terra e por direitos, dentre eles a luta por escolas. E, por outro lado, o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da construção de escolas nas áreas conquistadas. Por isso, quando nos

perguntamos: quando e como se deu a construção de escolas em áreas de Assentamentos no Ceará? Temos esses dois movimentos que ora se articulam e ora se enfrentam em seus diferentes papéis sociais como articulação em movimento para pressão social e como efetivação da política.

Na experiência do Assentamento Lagoa do Mineiro, conforme descrevemos, a conquista de escolas ocorreu por pressão e necessidade dos trabalhadores e trabalhadoras que compreenderam que a educação para os filhos é sinônimo de uma vida digna no campo. E por isso mesmo passaram a fazer pressão política aos poderes públicos pelo acesso à educação para os territórios conquistados. Inicialmente, essa pressão se deu de forma localizada, nos municípios e nos órgãos responsáveis, como o Incra. E foi nessa conjuntura que os assentamentos construídos entre os anos 1980-1990 conquistaram as suas primeiras escolas em várias regiões do estado onde havia luta organizada.

Do ponto de vista de ação estadual, de efetivação da política, as primeiras escolas construídas em áreas de assentamento foram frutos de uma decisão política de combater a seca envolvendo a Secretaria de Educação com a construção das Escolas nas áreas de Reforma Agrária. Em depoimento, a Coordenação da CONDIN nos lembra que, depois que o PRORURAL acabou, houve uma grande seca, e o governador Tasso Jereissati, durante a sua política de governo das mudanças (1986), pautada na modernização da economia com forte investimento na industrialização, decide investir na área social com a criação de algumas escolas no meio rural cearense. Com a intenção e o discurso do ditado popular: “tem que dar a vara de pescar para o trabalhador e apontar onde tem o peixe”, o Governo, segundo a entrevistada, decide dar alguns aportes a esse ‘homem’ do campo com a intenção de que pudesse sair da ‘indústria da seca’ e modernizar o campo. *E uma forma que o governo teve na época foi de que a necessidade de construção de escolas em cada município deveria ter a mão de obra do homem que estava padecendo pela seca, para ele ter o sustento dele. Em troca ele construiria escolas para o próprio município e Estado. (Entrevista CODIN, 2023)*

Um conjunto de áreas foram selecionadas para essa construção envolvendo 27 assentamentos de 10 municípios, conforme a lista abaixo:

Figura 25 – Primeiras escolas em áreas de assentamentos de Reforma Agrária do CE

RELAÇÃO DOS IMÓVEIS		
DERE	MUNICÍPIO	IMÓVEL
01. FORTALEZA (1ª DERE)	01. CANINDÉ	01. BARRA CANÇÃO 02. CACIMBA DE DENTRO 03. CAPIM 04. GROSSOS 05. INGÁ - IPUEIRAS 06. IPUEIRA DA VACA 07. JAPUARA 08. LAGOA VERDE
02. CRATEÚS (2ª DERE)	02. CARIDADE	09. CARNEIRO/SANTO ANTONIO 10. SERROTE
03. QUIXADÁ (7ª DERE)	03. MONSENHOR TABOSA	11. SANTANA SERRA DAS BESTAS 12. VISTA ALEGRE
	04. QUIXADÁ	13. ALTO ALEGRE 14. CALIFÓRNIA 15. FEIJÃO 16. LAGOA DO MATO 17. MONTE CASTELO 18. PIEMONTE 19. SUSSUI-JARDIM 20. VALENÇA 21. MUXURÉ VELHO
04. SENADOR POMPEU (9ª DERE)	05. QUIXERAMOBIM	22. MASSAPE
05. SOBRAL (10 DERE)	06. MOMBAÇA	23. ALVAÇA/GOIABEIRA
06. TIANGUÁ (12ª DERE)	07. SANTANA DO ACARAÚ	24. SÃO JOSÉ 25. RETIRO
07. ITAPIPOCA (13ª DERE)	08. VIÇOSA DO CEARÁ	26. TABOCA/LAGINHA 27. LAGOA DO MINEIRO
	09. ITAPIPOCA 10. ITAREMA	

Fonte: Arquivo pessoal do professor Amaro Alencar, UFC cedido para a pesquisa, s/d.

Figura 26 – Localização das primeiras escolas de assentamentos do CE

LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS POR IMÓVEL				
Nº DE ORDEM	MUNICÍPIO	IMÓVEL LOCALIDADE	ÁREA DO TERRENO (m²)	CONSTRUÇÃO
01	Canindé	Cacimba de Dentro	50 x 50	01 + 01
02	Caridade	Serrote/Barra do Leão	50 x 50	01 + 01
03	Itapioca	Taboca/Laginha	50 x 50	01
04	Itarema	Lagoa do Mineiro	50 x 50	02
05	Mombaça	Massapê	50 x 50	01
06	Mons. Tabosa	Santana Serra das Bestas	50 x 50	01
07	Quixadá	Alto Alegre/São Boa Ventura	50 x 50	01
08	Santana do Acaraú	Alvaça	50 x 50	01
09	Viçosa	Retiro	50 x 50	01
10	Quixeramobim	Muxuré Velho	50 x 50	01
	Projeto de Emergência Convênio SE/QE Conv. SE/QE e Projeto de Emergência			

Fonte: Arquivo pessoal do professor Amaro Alencar, UFC cedido para a pesquisa, s/d.

A ação envolveu uma articulação entre SEDUC/SDA/IDACE, os órgãos envolvidos com a questão agrária no Ceará, o INCRA e a FUNAI em nível federal. Como se tratava de construir escolas, precisava definir onde construir. O estado, então, por meio da Seduc, dialogava com os setoriais e definiam onde as situações de seca eram críticas e

precisavam dar trabalho para a mão de obra ociosa. Segundo a nossa entrevistada, *já viciada nos programas anteriores da indústria da seca* (Entrevista CODIN, 2023).

Foi nesse contexto que o ‘governo das mudanças’, do Tasso Jereissati, decidiu apoiar a construção de escolas em áreas de assentamentos. Surge a necessidade de se pensar no Governo, um trabalho para se discutir com trabalhadores e trabalhadoras assentados e assentadas da Reforma Agrária, qual era a escola que esse trabalhador rural queria. Qual a que ele tinha e renegava e qual a que ele queria construir. E ganhando os recursos da sua sobrevivência na zona rural.” (Entrevista CODIN)

E, para discutir o que se queria, pensou-se no envolvimento da universidade em diálogo com a Secretaria de Educação, com a participação do Incra e do Idace, porque existiam vários projetos de desapropriação na época.

E acabamos constituindo um grupo interinstitucional que teve o Professor Cordeiro como um dos mentores desse projeto e fomos para campo para discutir com os trabalhadores rurais nos Assentamentos: Lagoa do Mineiro, Maceió, Santana, Muxuré Velho etc. Conheci todos os Assentamentos de Canindé e fui por aí afora. Na época foram 27 assentamentos, alguns ainda do antigo ‘Proterra’ e outros do ‘Fim Social’. Isso se deu no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Já tinham mapeados todos os assentamentos e definido um perfil de escola que se tinha, um perfil de escola que se queria, quais eram os eixos desse currículo que interessava a esses trabalhadores. (Entrevista CODIN, 2023)

Para discutir Escola, o Grupo Interinstitucional contratou o ‘Circo Tupiniquim’⁵², com peças teatrais de *Mamulengos*, de autoria do professor Cordeiro, para trabalhar em todas as áreas de Assentamentos. Com o acompanhamento da equipe, diversas reuniões foram feitas e, no final do dia, a equipe saía com alguns apontamentos sobre a crítica dos trabalhadores familiares, homens e mulheres, crianças e jovens sobre a escola. O trabalho contou com a assessoria da Universidade por meio do professor Jacques Therrien, o qual sistematizou o documento com as discussões sobre a escola que as famílias trabalhadoras gostariam de construir. Com esse trabalho, o governador Tasso Jereissati, por meio da chamada ‘gestão moderna’, decide conveniar com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais para o repasse de recursos atendendo a corresponsabilização do contrato dos trabalhadores para a construção das escolas.

A construção de várias escolas ficou pendente. [...] Poucas foram as escolas que resultaram desse convênio de construção do prédio escolar. E a escola propriamente dita com tudo que organizou de concepção, definição de eixos

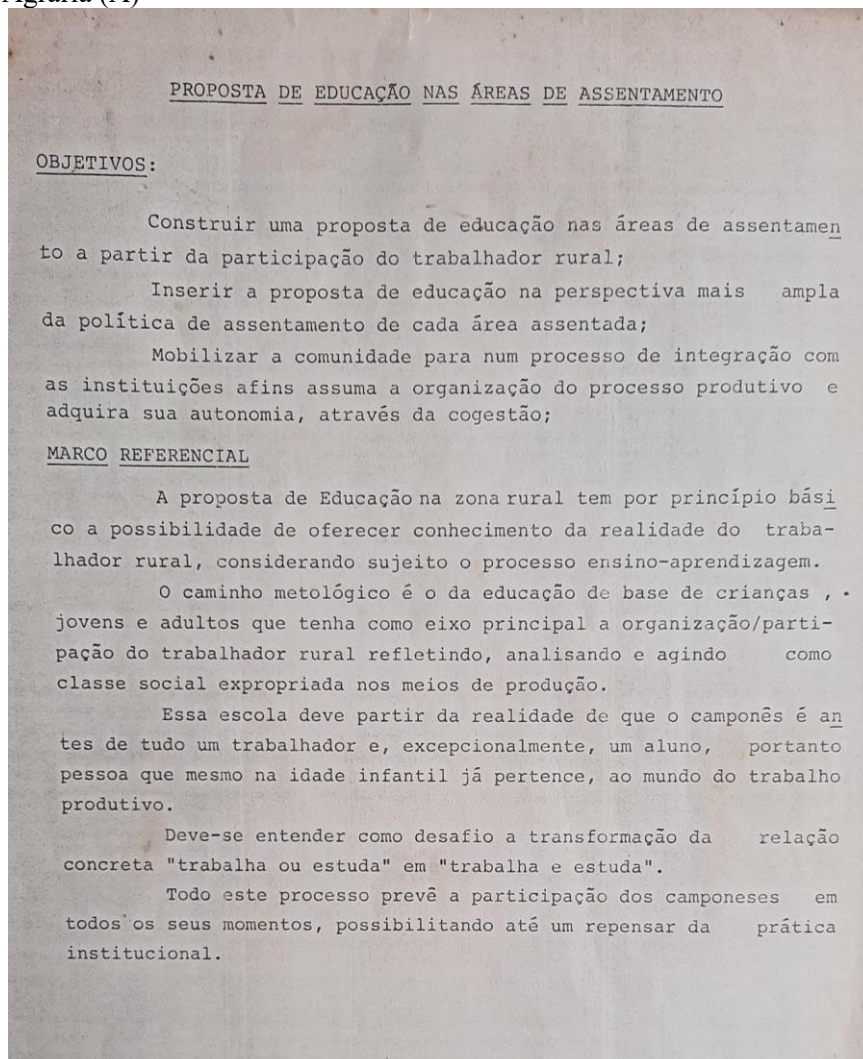
⁵² Teatro de bonecos criado em 1985 e que hoje conta com mais de 200 bonecos mamulengos.

e tal, ela também se perdeu na história por mudança de governo. (Entrevista CODIN, 2023)

O que restou da experiência? Em cada área de Assentamento, o grupo colaborou com a estruturação de uma ‘Comissão Local’ formada por pessoas interessadas na escola: pais, mães, lideranças e jovens que desejavam levar adiante a defesa daquele modelo de escola discutido nas reuniões, coordenado também pela professora Terezinha Machado, uma das assessoras do projeto.

A proposta educacional construída nesse diálogo está resumida no documento abaixo, o qual versa sobre a primeira proposta sistematizada de uma educação voltadas para as áreas de Reforma Agrária, tendo, como um dos seus objetivos, a cogestão para integração entre escola e comunidade e tendo, como referência, o trabalhador rural como sujeito do processo educativo:

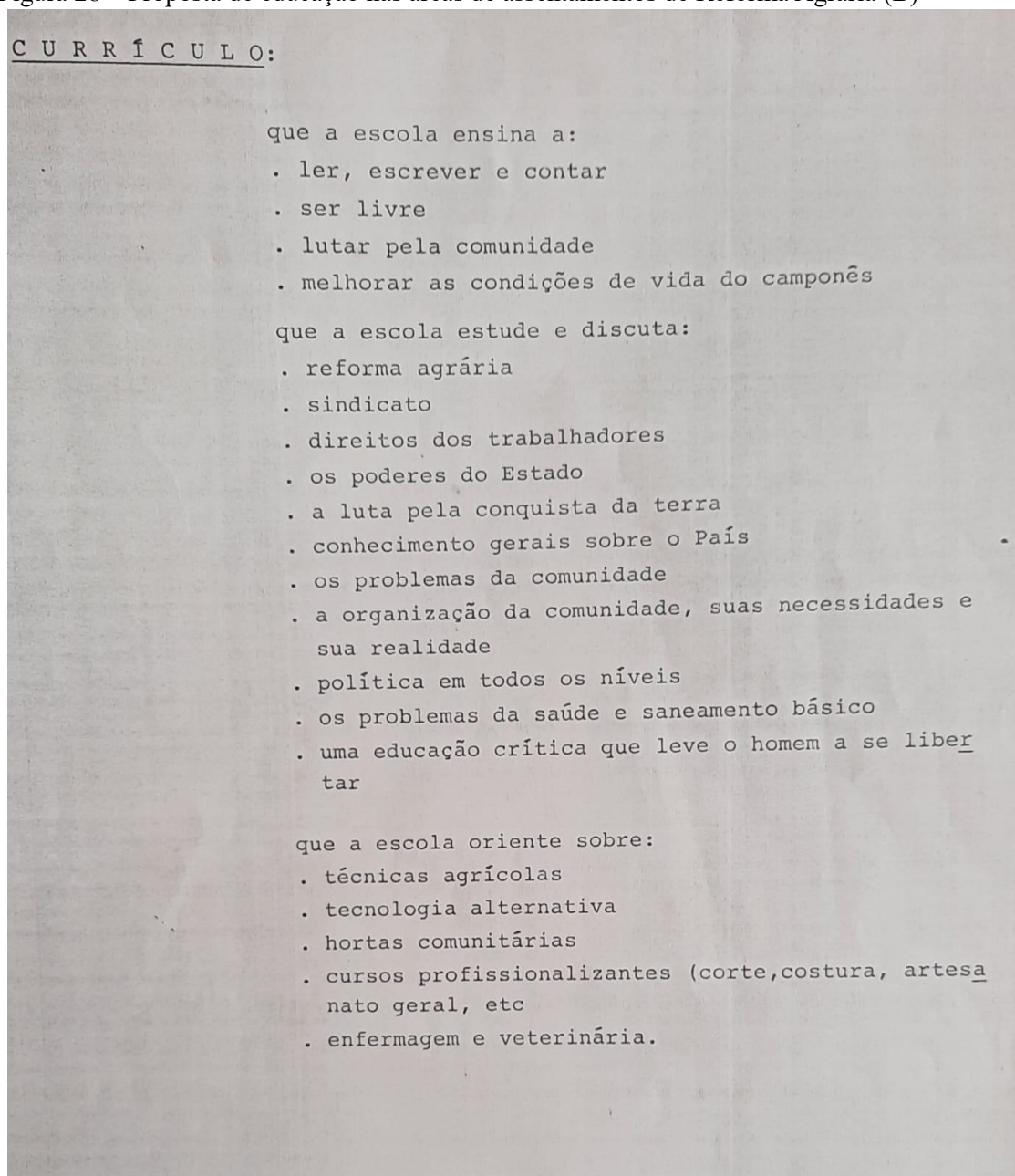
Figura 27 – Proposta de educação nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária (A)



Fonte: Arquivo pessoal do professor Amaro Alencar, UFC cedido para a pesquisa, s/d.

Importante ressaltar que, na proposta educacional discutida pelos sujeitos da escola, a realidade camponesa é a base do conhecimento, o que leva à decisão de que a participação dos sujeitos é base para a transformação da escola, “*até um repensar da prática institucional*”. Isso vai impactar do ponto de vista positivo diretamente o processo de criação da política educacional dos povos do campo, das águas e das florestas, mais adiante. A realidade camponesa se transforma, então, na discussão e síntese sobre o currículo escolar:

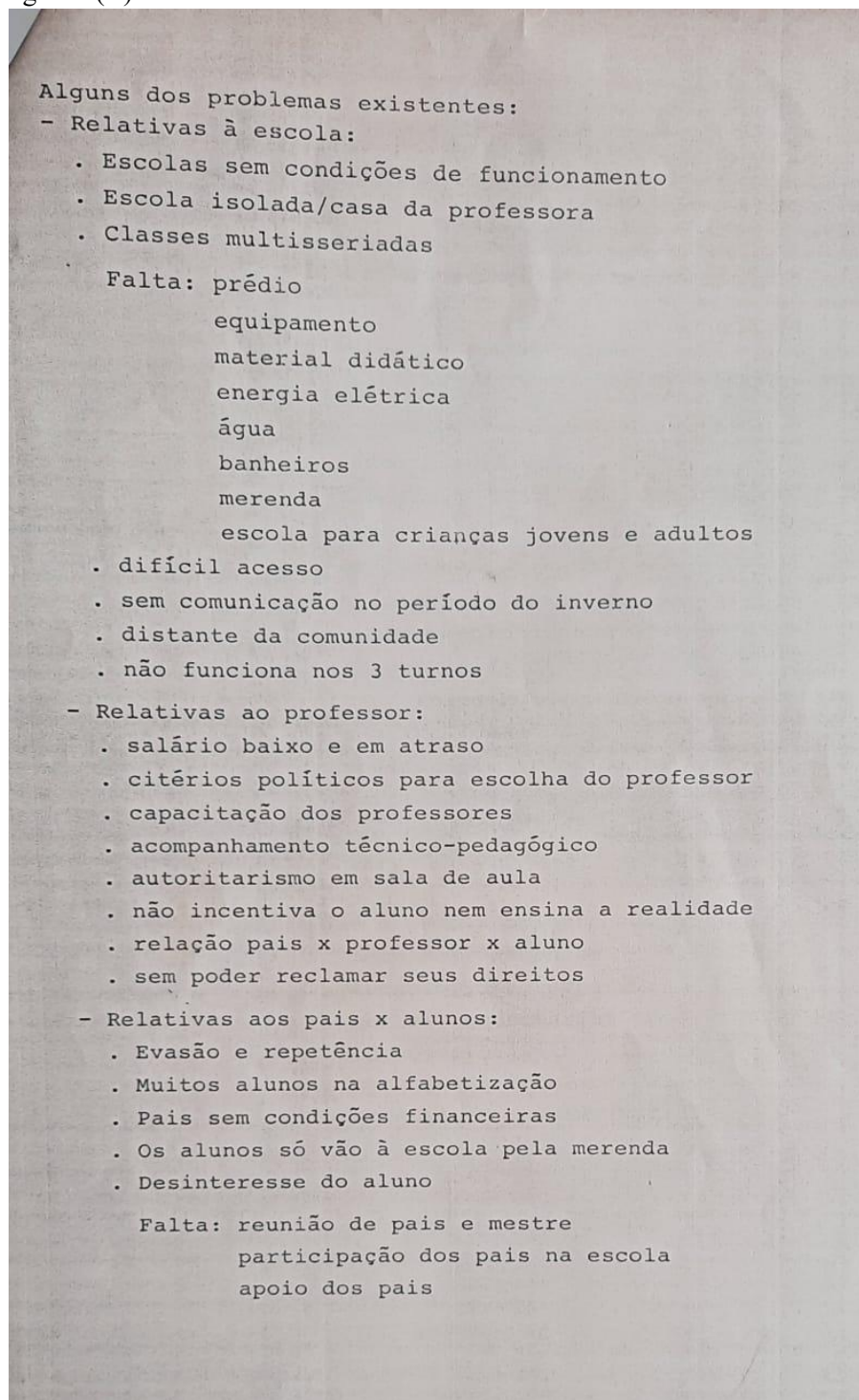
Figura 28 – Proposta de educação nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária (B)



Fonte: Arquivo pessoal do professor Amaro Alencar, UFC cedido para a pesquisa, s/d.

O documento também aponta os problemas existentes em relação à escola, aos professores, à família e aos estudantes, conforme vemos na figura a seguir:

Figura 29 – Proposta de Educação nas Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária (C)



Fonte: Arquivo pessoal do professor Amaro Alencar, UFC cedido para a pesquisa, s/d.

O documento trata ainda das etapas do trabalho da equipe criada para o acompanhamento da construção das escolas: estrutura física e acompanhamento pedagógico. No primeiro momento, ocorreu a discussão com todos/as os/as envolvidos/as sobre o marco referencial da escola no campo e a definição das equipes que foram denominadas: central, municipal, regional ou estadual. Na realização dessa etapa, aconteceram dois encontros: o primeiro com os diretores e representação de técnicos de diversos departamentos da Seduc e o outro com as instituições convidadas: Fundação Educar, MIRAD, UFC, UECE. Foram também organizados três encontros por zonas, envolvendo as DERES, OMEs, STR e a equipe central: Seduc, MIRAD, Fundação Educação e as instituições convidadas. O primeiro encontro foi no CETREX, em Caucaia, e envolveu os municípios de Canindé, Caridade e Monsenhor Tabosa. O segundo encontro ocorreu em Quixadá, com a presença dos municípios de Quixeramobim, Senador Pompeu, Mombaça e Quixadá. E o terceiro em Itapipoca com a presença de representantes dos municípios de Itarema, Itapipoca, Santana do Acaraú e Viçosa do Ceará. Essa primeira etapa foi fundamental para aprofundar a discussão em torno do projeto das escolas e seu marco referencial.

Na segunda etapa do projeto, ocorreu o encontro com todas as áreas de assentamento de abrangência do trabalho para discutir duas questões *suleadoras*⁵³: A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS, assim como a escolha da comissão local de acompanhamento da escola.

Na terceira etapa, ocorreram as reuniões com as comissões locais que tiveram como objetivo analisar os dados coletados sobre a situação educacional nas áreas dos assentamentos e complementação de informação dos dados coletados, infraestrutura física do prédio escolar e o levantamento dos professores para o ensino.

Nesse período, início dos anos 1990, o MST estava se territorializando no estado do Ceará com as primeiras ocupações de terras e estruturava o Setor de Educação a partir da criação e do acompanhamento de turmas de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas

⁵³ O termo *sulear* e *suleamento* foi criado pelo físico brasileiro Marcio D’Olme Campos em 1991 no texto “A Arte de Sulear-se” em referência ao mapa de Joaquim Torres Gracia, que desenhou a América Latina invertida. E foi inspirado também no Paulo Freire que, em 1992, faz uso do vocábulo “suleá-los”. Como reconhecimento, no livro *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire chama a atenção para a conotação ideológica dos termos *nortear*, *nortear-lo*, *nortear-se*, *orientação*, *orientar-se* e outras derivações, citando como referência o físico Marcio D’Olme Campos. Uma boa explicação do termo vem de Moita Lopes sobre a necessidade de “ouvir e aprender com as vozes do Sul”, “trazer outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”. Fonte: IELA, Instituto de Estudos Latino-americanos, 2019.

Itinerantes⁵⁴ nos Acampamentos. Havia uma luta para que as prefeituras reconhecessem as escolas porque pertenciam a uma área ainda em conflito, mas as escolas funcionavam mesmo sem o aval das prefeituras, a exemplo de Aracati, no Acampamento Zumbi dos Palmares, conforme relatamos. E foi esse processo que levou a organização do Primeiro Encontro de Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária do Ceará dois anos depois de sua primeira ocupação, no ano de 1991. A primeira negociação oficial com o Governo Tasso Jereissati ocorreu em 1997 quando o MST cobrou do estado ações mais efetivas para escolas e formação de professores das áreas de Reforma Agrária.

Quando o grupo Interinstitucional coordenado pela Secretaria de Educação chega nos Assentamentos, já existiam as escolas do município. E, nas reuniões, encontraram muitas críticas à forma e às condições de funcionamento destas, por isso, a ideia de se pensar uma escola diferente para o campo. Porém, o estado não conseguiu dar conta dessa demanda dos trabalhadores e trabalhadoras, e o problema se aprofundou, especialmente, ao ser aprovada a PEC 59 da Constituição Federal, que redefiniu as responsabilidades, em 2009, e o projeto não se efetivou.

Com o término do governo de Tasso Jereissati e do Professor Napolini na gestão da Educação, uma nova estrutura é organizada na Secretaria, com diferenças substantivas: a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA, por meio da qual se criou um grupo de trabalho para atender às demandas da EJA, Educação Escolar Indígena e da Educação do Campo, em 2007.

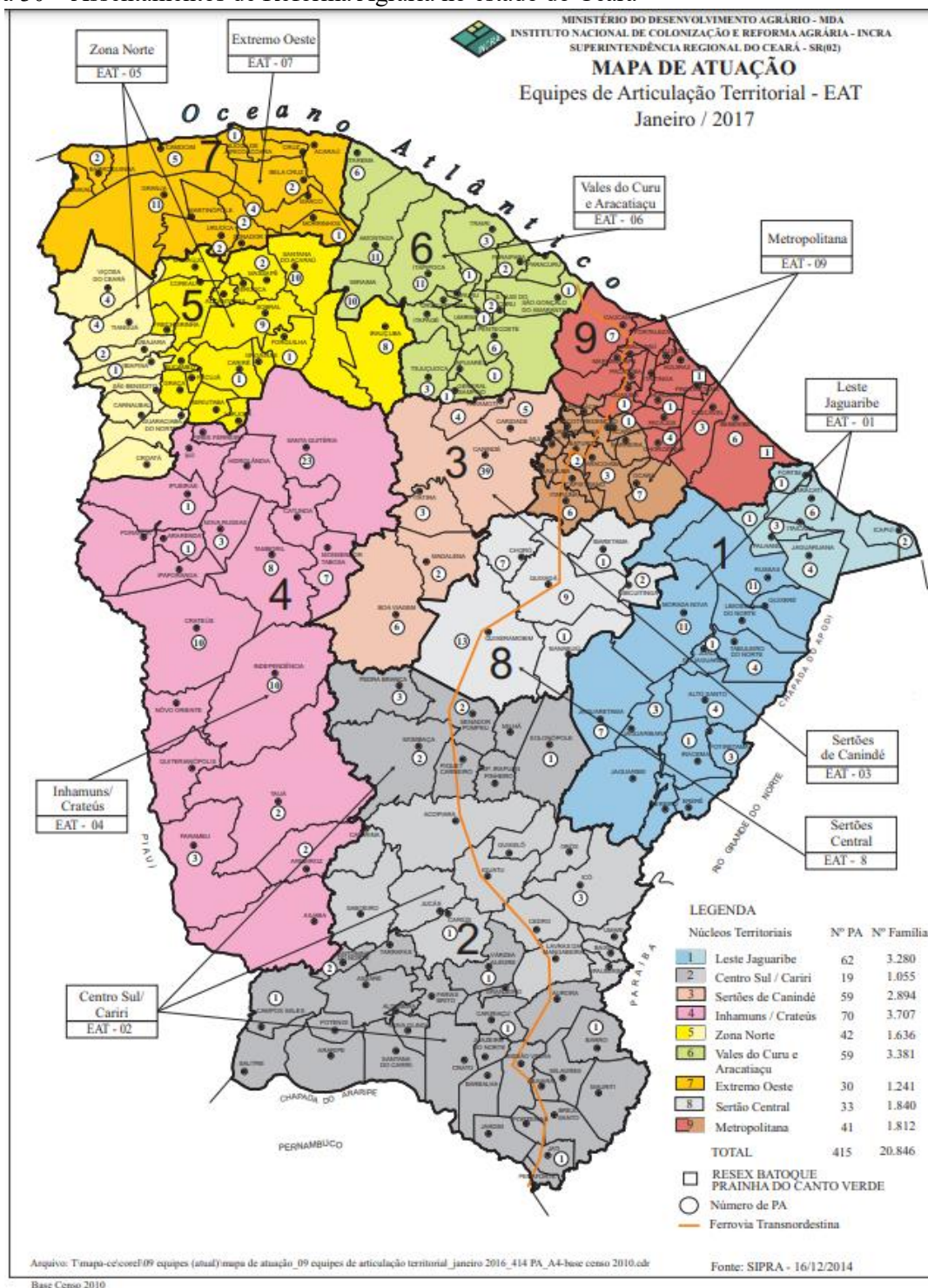
Quando teve a conquista por parte do MST, das cinco primeiras Escolas do Campo, sob a gestão da professora Izolda Cela, na Secretaria de Educação do Ceará, foi criado, na organização da Secretaria, o embrião do que seria a área da Educação do Campo dentro da SEDUC. Depois, outros temas foram agregando essa área, como a Educação Quilombola, Educação para os Privados de Liberdade, Gênero e Sexualidade, Direitos Humanos e Relações étnico-raciais e Educação Especial. A EJA vai se estruturar melhor em outra área da CODEA.

Em 1997, no período em que o MST tem sua pauta de lutas bem definida no que tange à Educação, são apresentadas as reivindicações por escolas nos assentamentos.

⁵⁴ No MST, recebem esse nome porque as escolas são criadas quando ocupam a terra para garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos acampados na luta pela desapropriação das terras improdutivas e porque funcionam no lugar onde os acampamentos se instalam. Se houver despejos, por exemplo, os acampamentos mudam de local, as escolas vão junto. Daí surgiu a expressão: uma escola em movimento que depois o MST aprofunda a ideia e cria os fundamentos para falar do MST e da luta como o movimento que educa. Ideia aprofundada na tese de doutorado de Roseli Salette Caldart nos anos 2000.

Entretanto, somente em 2007, sob o argumento de que o estado do Ceará tem mais de 400 Assentamentos Federais e mais de 360 Assentamentos Estaduais, o MST conquistou as cinco primeiras escolas de ensino médio do Campo.

Figura 30 – Assentamentos de Reforma Agrária no estado do Ceará



Fonte: SEMA (2017)⁵⁵

⁵⁵ Disponível em: <https://www.sema.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/36/2017/11/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-INCRA-PMF.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Naquele ano de 2007, o Movimento apresenta a demanda de 64 Escolas do Campo, e o então governador Cid Gomes aprova as cinco primeiras e depois o MST foi conquistando as demais. Atualmente, são doze Escolas de nível médio para jovens da Reforma Agrária.

*Tinha Escola de Ensino Médio, porém nenhuma em áreas de assentamento. E as que tinham na zona rural, eram abarcadas dependendo do político da região, dos deputados federais, dos deputados estaduais, dos políticos locais, dos vereadores. E as lutas que se desenvolvem por outros interesses que não do acesso e na definição de um projeto diferenciado. O que o Estado faz? Acolhe a demanda de deputado, de prefeitos e tal, mas é uma escola qualquer, uma escola comum. É o que se tem em Sucesso [distrito], no Aruanã, entre Acaraú e Itarema. **Escola Rural que reproduz completamente o ensino urbano e a lógica geral da política pública do ensino médio.** (Entrevista CODIN, 2023)*

Aqui está a diferença quando o movimento social organizado pressiona o estado e exige que a política se efetive. No caso do MST, de forma específica, o acúmulo da discussão, do estudo e da experiência, envolvendo a educação dos/as trabalhadores/as e na proposição em torno do projeto de campo e de Educação do Campo, permitiu que a política nacional de Educação do Campo se efetivasse nessas escolas conquistadas. E tudo ocorreu pela pressão do Movimento e sua interferência na ação da Seduc, e muito por desconhecimento da própria Secretaria. Nesse contexto, esse depoimento é interessante:

*Nós não tínhamos nenhuma clareza quando vocês começam a pautar a Escola do Campo e fazem várias discussões com a professora Isolda. E eram momentos, às vezes, bem tensos. Mas veja! Nós não tínhamos clareza de que essa Escola já vinha na reivindicação dela, um novo projeto. Porque quando a professora me chama, eu como coordenadora de uma área da Coordenadoria, a professora Isolda disse assim para mim: 'eu tenho recebido uma pessoa do Movimento, a Maria de Jesus, e ela vem com uma proposta de que essa escola tem que ser diferenciada. Querendo alimentação; falando em material; querendo um tempo a mais, uma jornada estendida. Olhe, eu estou pensando assim: Cid já decidiu. O que eles querem mais? Escute o que eles querem. Por que é para dar um pouco mais de alimentação? É para aportar mais um recurso? Isso não deve custar muito. Vamos aportar. O que mais eles querem? É algum material, alguma coisa mais diferente? Estão pensando alguma coisa de currículo. Eu não sei. Escute, veja o que eles querem, e, vamos sim, atender.' **A professora com aquela inocência dela!** Está tudo bem. Eu não tenho problema algum. Atenda ao pedido deles e aí já fecha essa demanda. A professora com toda bondade e generosidade disse: atenda! Ora! **Quando a gente começa a escutar o Movimento, aí na verdade, era outra coisa que estava já se desenhando para vocês com bastante clareza, densidade.** [...] A professora não tinha essa lucidez no começo. Hoje acho que ela cresceu muito como*

gestora, como uma educadora e como pessoa que tem visão de totalidade da educação básica e superior[...] Entra a escola indígena e fortalece. A professora Izolda depois foi percebendo que era a construção de uma política. Era mais do que uma escola localizada na zona rural. (Entrevista CODIN, 2023)

O MST, em articulação com os demais movimentos do campo, pressiona o Governo do Estado e a Secretaria de Educação a criarem a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional – CODIN, a qual atua na Seduc com as seguintes atribuições⁵⁶:

- *Liderar a formulação e a implementação de políticas educacionais, programas e projetos voltados para a valorização das diferenças e da diversidade, a desconstrução das práticas discriminatórias, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável, com qualidade e equidade;*
- *Desenvolver ações de fortalecimento da escola, como espaço de inclusão, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, geracional e promoção da cultura de paz, de forma a garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem do educando, com qualidade e equidade;*
- *Apoiar a revisão das propostas curriculares das escolas que acolhem os diferentes sujeitos alcançados pelas Políticas da Diversidade, adequando-as aos seus contextos e necessidades, e contribuindo para a melhoria dos indicadores de proficiência e fluxo da Educação Básica;*
- *Estabelecer parcerias com instituições para a promoção de programas, projetos e ações voltadas para a implementação e o fortalecimento de políticas educacionais, as quais valorizem as diferenças e a diversidade;*
- *Subsidiar as Coordenadorias por meio da elaboração de instrumentos gerenciais, que viabilizem a execução das ações da Diversidade e das aquisições e de serviços decorrentes;*
- *Apoiar as Credes na implementação e na coordenação de programas, projetos e ações relacionados à afirmação da diversidade e inclusão educacional;*
- *Manter um permanente e qualificado diálogo com os movimentos sociais e instituições não governamentais para a implementação de programas, projetos e ações que respondam, com maior efetividade, às necessidades dos sujeitos atendidos pelas políticas da Diversidade;*
- *Articular e fortalecer a integração de ações com as demais Coordenadorias que integram as Secretarias Executivas, potencializando o alcance e os resultados das políticas educacionais;*
- *Integrar instâncias colegiadas internas e externas, relacionadas às políticas da Diversidade.*

Atualmente, a CODIN organiza sua ação em duas células de trabalho que agrupam os temas:

⁵⁶ Fonte: SEDUC-CE. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/codin/>. Acesso em 27 Nov. de 2022.

- *Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade*
- *Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações étnico-raciais.*

Apesar das tensões de um modelo de escola do campo gerida pelo Estado neoliberal e ocupada e conduzida política e pedagogicamente pelo movimento social, sindical, indígenas, quilombolas e do campo, esses movimentos têm garantido, sob pressão social, a efetivação das políticas educacionais para os povos do campo. No caso específico do MST, são 13 anos de funcionamento das escolas de ensino médio com uma experiência única no Brasil, que tem desafiado os coletivos de educação a pensarem sobre si mesmos, suas concepções e práticas a partir do vivido nesse processo contraditório e, ao mesmo tempo, de muito aprendizado coletivo.

Para além das escolas de ensino médio, o MST do Ceará é uma referência na Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos no início dos anos 1990, logo após as primeiras ocupações de terra nos sertões e na região do Cariri. No interior do Movimento, havia uma preocupação com a educação formal para elevar o nível de consciência dos trabalhadores e trabalhadoras ao mesmo tempo em que se pensava a formação de educadores e educadoras como parte do processo da luta. O MST compreende como sua tarefa questionar o modelo de educação, o qual, ao longo da história da educação brasileira, excluiu as populações camponesas. Dessa forma, tem (re)criado ações políticas e pedagógicas problematizando e, de certa forma, eliminando as marcas da opressão, discriminação e exploração impostas pelo neoliberalismo aos povos do campo, o que o Movimento denomina de ação para ‘romper as cercas do latifúndio do saber’.

Tal desafio gera o que Caldart sistematizou como *Pedagogia do Movimento* ou por vezes denominamos de Pedagogia da luta social, Pedagogia da Organização coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e Pedagogia da História (CALDART, 2000).

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se ‘filiar’ a uma delas, o MST acaba pondo todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 201).

Na experiência pedagógica do MST, a luta social aparece como base da educação dos Sem-terra, exatamente porque aciona o movimento como princípio educativo, vinculado a um projeto de ser humano ou, no dizer de Paulo Freire, de humanização (CALDART, 2000).

Na pedagogia da luta social, é visto o lugar da formação do sujeito social Sem-terra com a multiplicidade de dimensões em que atua; a combinação de processos organizativos diversos; a Itinerância como princípio; a vivência concreta como base da formação; a mística e a afirmação de valores. O Movimento compreende que a formação não está somente nas salas de aulas ou nas escolas, mas na dinâmica das relações sociais. Como afirma Caldart (2004b, p. 317) “trata-se de pensar no movimento social como princípio educativo [...]”. Trata-se de considerar como prática educativa todas as relações que se estabelecem no âmbito da comunidade, todas as práticas que se desenvolvem visando ao bem da coletividade. “Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere” (CALDART, 2004b). O MST concebe a escola a partir da concepção de Paulo Freire em que se defende “uma escola democrática que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas não em que a seriedade vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinar em necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo” (FREIRE, 1991, p. 24).

O projeto da Educação do Campo é um projeto inspirado na pedagogia socialista vivida no período da revolução russa e que tem como base a **crítica à escola capitalista** e sua negação do acesso ao conhecimento historicamente construído; à formação unilateral para o mercado de trabalho; ao conhecimento fragmentado e desconectado da realidade; às relações hierárquicas de subordinação e de reprodução dos valores capitalistas baseados no individualismo, na competição, na meritocracia e no consumismo.

O Movimento se abre para aprender e se inspira em experiências educativas alternativas dos diversos movimentos em defesa de políticas públicas (de educação) para a população do campo, nos diversos contextos e apostas, e colabora com a produção acadêmica voltada para o campo e para a educação nos contextos rurais.

Na linha do tempo a seguir organizada, podemos acompanhar a trajetória do MST/CE na luta por acesso à Educação e na construção de seu próprio projeto educacional de Escolas do Campo e de formação dos sujeitos educativos. Corroborando Caldart (2004b), é a luta em defesa da terra, a resistência camponesa e a construção de um projeto de campo, pelos camponeses, que forjam a Educação do Campo.

Figura 31 – Linha do Tempo: Educação no MST-CE



2006

- II Seminário Estadual de Educação do Campo
- Magistério da Terra – 06 turmas com 107 educandas e educandos formados
- Criação do Comitê Estadual de Educação do Campo no âmbito do CEE

2008

- Publicação da Resolução CEE nº 426/2008, que regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará.
- 106 Turmas de EJA pelo Método Sim, Eu Posso nas áreas de Reforma Agrária

2010

- 55 Turmas de EJA pelo Método Sim, Eu Posso nas áreas de Reforma Agrária

2012

- Campanha de Alfabetização em Fortaleza pelo Método Sim, Eu Posso em parceria PMF/MST/CUBA com 30 mil Alfabetizados – Brigada Educação Sem Fronteiras.

2015

- I Seminário de Educação Profissional das Escolas de Ensino Médio do Campo, nos Assentamentos de Reforma Agrária do MST/CE.
- Elaboração de planos de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

2007

- Conquista das 05 primeiras Escolas de Ensino Médio do Campo

2009

- I Seminário Compartilhando Experiências das Escolas do Campo: Iterra, IJUÍ, Escolas Itinerantes do PR e EFA Dom Frago

2011

- Inauguração das 05 Escolas de Ensino Médio do Campo do MST-CE
- Primeira Turma de Licenciatura em Educação do Campo – MST/FAFIDAM/UECE com 14 educadores formados.
- Projeto Intervita/MST – Crianças Construindo Soberania Alimentar em Escolas das Áreas de Reforma Agrária

2013

- II Licenciatura em História e Geografia – PRONERA/UVA – 83 Educadores e Educadoras
- Curso de Especialização em Extensão Rural Agroecológica e Desenvolvimento Rural Sustentável
- Cursos de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo - Residência Agrária.



Fonte: Organização da autora a partir de consulta documental e entrevistas

Podemos observar, nessa trajetória, a estratégia do Movimento de lutar pelo acesso à escola para as áreas de assentamentos, e, ao mesmo tempo, incidir sobre os órgãos governamentais para discutir e aprovar a política de Educação no estado do Ceará, bem como para garantir as condições para a formação de professores e em diversas outras áreas (história, geografia, serviço social, administração, veterinária, agronomia, jornalismo, direito, etc.) que colaboram com a estratégia de implantação da Reforma Agrária. Especificamente no campo educacional, no quadro a seguir, sistematizamos o número de educadores militantes formados/as pelo Pronera em nível médio e superior, os quais fazem parte das instâncias de coordenação das escolas e do conjunto das ações do Movimento no estado do Ceará:

Quadro 6 – Formação de Educadores do MST-CE pelo PRONERA

Curso	Parceria	Local	Ano	CE
I Turma de Magistério da Terra	FUNDEP	Braga, RS	1993	03
I Turma de Pedagogia da Terra	UNIJUÍ	Ijuí, RS	1998	04
Pedagogia da Terra	UFPA	Belém, PA	2001	02
Pedagogia da Terra	UFRN	Natal, RN	2002	12
Pedagogia da Terra	UFC	Fortaleza, CE	2004	88
Magistério da Terra	UECE	Itatira, Canindé, Amontada, Russas, Quixeramobim, Crateús	2006	107
Pedagogia da Terra	UPE	Nazaré da Mata, PE	2008	03
Licenciatura em Educação do Campo	PROCAMPO/FAFIDAM	Limoeiro do Norte, CE	2011	14
Segunda Licenciatura em História	UEVA	Sobral, CE	2013	43
Segunda Licenciatura em Geografia	UEVA	Sobral, CE	2013	40

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir das entrevistas com o Setor de Educação do MST

São mais de 300 educadores e educadoras que atuam nas escolas de Educação Infantil, ensino fundamental e médio e que colaboram para o conjunto da organização, da formação e da luta no interior dos Assentamentos e Acampamentos. Durante esse período de mais de 30 anos do MST no Ceará, assentados (as), educadores(as), militantes e dirigentes do MST se dedicaram a um intenso processo de formação e de elaboração coletiva que está se construindo, no que tange à implantação da política pública de Educação do Campo, a concepção de escola do campo e o seu vínculo com as lutas sociais. A música “Construtores do Futuro”, do compositor piauiense Gilvan Santos, retrata essa compreensão de escola na pedagogia do MST:

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente. Eu quero uma escola do campo
Que não enxergue apenas equações
Que tenha como “chave mestra”
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o ciclo da nossa semente*

*Que seja como nossa casa
Que não seja como a casa alheia*

A construção teórico-prática de um projeto de educação concebido na luta pela terra, no caso, a Educação em Movimento (CALDART, 2000) fez com que o MST pensasse na educação das áreas de Reforma Agrária como forma de garantir a permanência dos trabalhadores e trabalhadoras no campo e com o fortalecimento de uma educação voltada para a realidade desses sujeitos do campo. Trata-se, portanto, de pensar uma escola para/com as crianças, os jovens e adultos, vistos como seres sociais e como sujeitos coletivos que integram uma identidade social mais ampla: de Sem-terra, de camponeses, de classe trabalhadora, reconhecendo suas múltiplas facetas. E pensar especialmente em uma escola sem ter que sair do campo. Por isso, um de seus objetivos principais é buscar desenvolver e consolidar uma visão de mundo articulada a valores e identidades comprometidas com a cultura camponesa e com a transformação social. Como afirma-se no Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo, “um novo projeto de campo exige um novo projeto de educação” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 26). E para que se construa uma visão crítica e criativa do mundo é preciso ter uma base de compreensão teórico-prática das ciências, a qual permita entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza e as diferentes dimensões da vida humana.

Na compreensão do MST, a escola ajuda a constituir essa base quando consegue vincular os processos de apropriação e de produção do conhecimento, próprios da educação escolar, às questões da “vida real”, ou seja, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da convivência interpessoal e, no caso particular das crianças e dos jovens, também da luta social específica de que são herdeiros e/ou já fazem parte. Para isso, alguns fundamentos⁵⁷ que dão sustentação político-pedagógico à compreensão de educação e de escola do MST se constituem em:

- ***inserção social***, em que é preciso atender, de forma simultânea, articulada e equilibrada, tanto às exigências de uma formação humana integral a que estes sujeitos têm direito, e próprias a seu ciclo etário, como também às demandas de preparação para uma intervenção imediata em sua realidade social;
- ***participação nos processos produtivos*** e nas alternativas de geração de renda, seja ajudando a dinamizar a vida cultural do assentamento ou assumindo tarefas ou funções políticas ligadas à militância no movimento social;

⁵⁷ Fonte: MST. CADERNO PEDAGÓGICO: Agroecologia e Educação nos Campos Experimentais das Escolas de Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado do Ceará. Setor e Educação, 2018.

- ***formação para o trabalho*** para todos e todas em todas as escolas, como aquela que deve fazer parte da própria Educação Básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo. Seu objetivo principal é que os trabalhadores compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias, as quais caracterizam as relações de produção e os processos produtivos, bem como as tecnologias ou os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção. Interessamos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a cultura própria deste trabalho e buscando, dessa forma, superar a oposição entre trabalho manual e intelectual;
- ***vínculo orgânico entre o currículo escolar e o assentamento e acampamento***, bem como os eixos do projeto de desenvolvimento dos assentamentos, o que, nos debates atuais do MST, incluem com destaque a cooperação e a agroecologia, precisando incluir também uma discussão específica sobre o lugar da mulher e da juventude na sua implantação;
- ***ênfase especial à dimensão da cultura*** na formação, garantindo uma leitura crítica do modo de viver predominante na sociedade capitalista, cultivando valores que fundamentam e se projetam desde lutas sociais; educando para um alargamento de visão do mundo e para a sensibilidade estética e artística. Dar uma atenção particular ao acesso à literatura e ao cinema e para a organização na ou por meio da escola de atividades esportivas e de atividades artístico-culturais de música, teatro, dança, artes plásticas, as quais contribuam com o desenvolvimento humano das famílias assentadas;
- ***processo de gestão participativa***, por meio da qual ocorre o desenho organizativo e pedagógico de escola, que permite a implementação dessa concepção que deve envolver fundamentalmente uma combinação entre processos de gestão participativa (que inclua a auto-organização dos estudantes e a relação da escola com a organicidade e o projeto de desenvolvimento do assentamento e com a articulação das crianças e da juventude Sem Terra), inserção em processos de trabalho vinculados à produção e a atividades culturais e organizativas do assentamento e às lutas do movimento social;
- ***práticas e convivências que cultivem valores e relações interpessoais e***

humanizadoras e uma organização de estudos que favoreça a integração curricular, o respeito e a valorização dos diferentes saberes e a articulação entre conhecimento, trabalho, cultura e luta social.

Consideramos que essa política é um importante passo para a garantia do acesso à escola do campo, mas entendemos que a luta por educação e por escola vai além do direito formal. Diz respeito à defesa do direito à educação da população do campo; a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; a educação contextualizada camponesa em que se concebe uma educação dos e não para os camponeses; com vínculo com a realidade do campo e a interrelação com a ciência, trabalho, cultura e as lutas sociais. “recuperando algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista: pedagogia do trabalho, pedagogia da história, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da luta social, pedagogia da práxis” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 26). Na perspectiva do Setor de Educação do MST é uma educação numa perspectiva de classe, com formação humana da classe trabalhadora camponesa vinculada a uma concepção de campo – o território camponês, portanto: “uma escola pública camponesa, formadora do homem e da mulher do campo e promotora do desenvolvimento do território camponês em construção e luta permanente.” Questão que segundo Silva, (2016) foi desenvolvida no processo de elaboração dos PPPs.



Com o objetivo de pensar uma escola em que a formação seja para o trabalho, foi necessária uma organização curricular que permitisse qualificar o trabalho pedagógico em função dos objetivos dessa etapa da Educação Básica, superando tanto a forma seriada como modular. Assim, o caminho foi pensar na organização do estudo por áreas do conhecimento para romper com a forma fragmentada de ensino e pensar a pesquisa como uma estratégia pedagógica fundamental do processo, em diálogo com a realidade do campo e com os saberes socialmente úteis.

Partindo da experiência de pedagogia da luta social, as escolas optaram pelos tempos escolares ampliados; a formação de educadores dentro da proposta pedagógica do MST e as diferentes formas de gestão orientadas pelo princípio da participação de todos os sujeitos do processo pedagógico; a relação coletiva dentro do cotidiano escolar, com os familiares, com a comunidade, com o MST e com as demais escolas, tendo como princípios de trabalhos o processo histórico do MST – seus princípios, sua mística, sua identidade, sua esperança.

Assim, o Currículo Integrado das Escolas parte da pesquisa e da sistematização do chamado *Inventário da Realidade*. É um diagnóstico feito coletivamente pelo conjunto de

sujeitos envolvidos na escola que leva em conta o conhecimento escolar e a realidade vivida permitindo, assim, um vínculo da instituição de ensino com a realidade, a vida e o projeto camponês da classe trabalhadora do campo, a partir das matrizes do trabalho, da cultura, das lutas sociais e da organização coletiva. Nessa experiência, a escola faz um mapeamento de elementos que integrem conhecimento e realidade, escola e vida. A partir desse mapeamento, são organizadas as chamadas porções da realidade, organizadas em categorias que dizem respeito a formas participativas de gestão e organização; as fontes educativas; formas de trabalho e lutas sociais. São esses aspectos que dão subsídios ao planejamento pedagógico da escola.

Figura 32 – Inventário da realidade da escola João dos Santos Oliveira

  INVENTÁRIO DA REALIDADE ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA - EEEMCSJO			
FORMAS PARTICIPATIVAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO	FONTES EDUCATIVAS DO MEIO (NATURAIS CULTURAIS E SOCIAIS)	FORMAS DE TRABALHO	LUTAS SOCIAIS E CONTRADIÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Núcleos de base dos alunos; • Cooperativa do assentamento; • 23 Associações comunitárias; • Grupo de mulheres; • Igrejas (evangélica e católica); • 3 Polos educacionais municipais (Madalena e Quixeramobim); • 12 Escolas Municipais; • 4 assentamentos: 25 de Maio (17 comunidades), Marequetá, Pedras Altas e Santa Elisa. • Setor de Educação do Assentamento 25 de Maio; • Conselho Geral do Assentamento 25 de Maio; • Grupo de Jovens do Assentamento 25 de Maio; • Postos de saúde; • Práticas de esporte; • Benzedeiças; • Parteiras; • Parque de Vaquejada; • Campo de futebol; • Quadra poliesportiva; • Clubes Recreativos; • Cata-ventos; • Caixas d'água. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos culturais (quadrilhas, capoeira, danças, reisado); • Cordelistas; • Violeiros; • Rádio Comunitária; • 14 Açudes; • Riachos; • Projeto Fossa Verde; • Projeto Biodigestor; • Manejo da Caatinga; • Capineira; • Apicultura; • Cisternas de enxurrada; • Cinco (05) tanques de resfriamento de leite; • Poços profundos; • Cacimbões; • Reservas ambientais (Coletivas); • Lotes individuais (25 ha); • Organicidade. • Compostagem • Defensivos naturais • Mandala • Galeria do Açude do Quietó • Viveiro de mudas 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto fruta irrigada; • Padaria; • Trabalho coletivo; • Trabalhos individuais; • Funcionalismo público; • Agricultura familiar: granja, frutas, queijos; • Plantio e venda de "palmas"; • Ovinocultura; caprinocultura. • Bovinocultura • Horticultura; Quintais produtivos. • Projeto galinha caipira; • Artesanato (palha, crochê); • Pescadores; • Fabricação de materiais de limpeza; • Medicina alternativa. • Implantação de peq. Agro-industrialização p/beneficiar leite, mel etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brigada Edilson Monteiro; • Brigada Antônio Conselheiro. • Projeto São José; • Estradas precárias; • Transporte de qualidade (micro-ônibus) • Estruturas precárias de algumas escolas; • Falta de telecomunicação; • Falta de recursos para a manutenção de recursos hídricos; • Falta de água em algumas comunidades; • Manutenção dos poços profundos nas comunidades. • Uso de agrotóxico; • Reutilização do óleo de cozinha • Gravidez na adolescência; • Comercialização de Drogas (lícitas e ilícitas); • Violência doméstica; • Exploração do trabalho infantil; • Poluição das Águas. • Planejamento familiar • Atendimento médico nas comunidades com qualidade. • Trabalhos de profissionais de saúde nas comunidades.

Fonte: Escola João dos Santos de Oliveira, 2015.

Quadro 7 – Inventário da realidade da escola Florestan Fernandes - 2015

Formas participativas de gestão e organização	Fontes educativas do meio (naturais, culturais e sociais)	Formas de trabalho	Lutas sociais e contradições
<p>Organizações Comunitárias Cooperativa de Produção Agropecuária Água do Assentamento Santana Ltda; Associações; Grupo de jovem;</p> <p>Organizações Sociais Movimentos Sociais; Brigada Dom Frágoso; Diversidade religiosa;</p> <p>Organizações Escolares Associação de Pais e Mestres; Coletivo de Educação; Núcleos de Bases; Conselho escolar; Grêmios Estudantil; Colegiado de gestão; Coletivo de educadores; Coletivo de funcionários.</p>	<p>Fontes Naturais Açudes, lagoas, rios, riachos e barragens; Serras, serrotes; Cisternas; Cacimbões; Adutora; Poços profundos;</p> <p>Fontes Culturais Ponto de Cultura: Banda de lata, grupo de teatro, reisado, festa da colheita e festas juninas; Casas Digitais; Casas de sementes; Museu (Comunidade de Tourão tem um dos maiores museus da região); Festas religiosas: Assentamento Santana, Bargado, Tira-Teima, Agrobela, Santana dos Domingos e Barreiros; Terço dos homens; Danças indígenas (Toré); Contação de histórias e rodas de conversas; Vaquejada;</p> <p>Fontes Sociais Escolas do Campo; Sede da cooperativa; Lanchonete (sem funcionamento); Escola Indígena Alto da Catingueira; Posto de saúde;</p> <p>Infraestrutura Parque de vaquejada; Estábulos; Apiários; Currais; Galpões; Armazém de produção; Centro de abastecimento (Bodega); Casa do mel.</p>	<p>Formas de Organização Trabalho cooperado; Mutirões; Assalariados; Diaristas; Voluntários; Troca de dias de trabalho entre famílias;</p> <p>Sistemas Produtivos Agricultura de sequeiro; Pecuária extensiva de animais de grande porte (bovinocultura) e médio porte (ovino caprinocultura); Apicultura; Criação suínos e aves (com pouca expressividade);</p> <p>Agroecologia e Semiárido Experiências agroecológica; Experiências de convivência com o Semiárido (Educação do Campo); Quintais produtivos; Hortos medicinais (predominantemente para o consumo familiar);</p> <p>Outras fontes de renda Servidores públicos; Trabalhadores autônomos; Beneficiários de Programas Sociais (Bolsa-Família, Perca-Safra, Salário Maternidade); Beneficiários do INSS (aposentadorias).</p>	<p>Acesso e qualidade da educação Transporte escolar precários; Fechamento de Escolas;</p> <p>Problemas Culturais Dominação cultural (músicas, alimentação, vestimentas e linguagem); Perda de práticas culturais tradicionais: Rodas de conversas, fogueiras, brincadeiras de rodas, quadrilhas, cantorias, reisados;</p> <p>Problemas Ambientais Queimadas; Lixo; Desmatamento; Secas periódicas; Erosão do solo; Uso Inadequado da água; Uso de agrotóxicos;</p> <p>Ameaça à Segurança e Soberania Alimentar Consumo de alimentos industrializados; Agricultura convencional; Perda das sementes e raças crioulas;</p> <p>Comercialização Concorrência do comércio individual com o comércio coletivo nos assentamentos; Comercialização por atravessadores;</p> <p>Êxodo Rural De Famílias e Jovens.</p>

Fonte: Livro da Realidade, 2023, p. 82.

Quadro 8 – Porções da realidade da escola Florestan Fernandes - 2016-2017

Porções da Realidade 2016 – 2017	
1ª Série	SEMESTRE 1
	P1. Agricultura: Sistema de produção, solos, botânica, uso de agrotóxicos, agroecologia, comercialização, beneficiamento da produção, plantas da caatinga, agricultura convencional (monocultura), história da agricultura, irrigação, defensivos naturais, sementes crioulas, agronegócio, mecanização agrícola.
	P2. Medicina Alternativa: Identificação e classificação das plantas, receita de remédios caseiros, levantamento das plantas medicinais existentes da região, a
	importância das plantas medicinais métodos de produção, formas de prevenção através das plantas medicinais.
	SEMESTRE 2
	P3. Água: uso racional, reuso, doenças relacionadas
	P4. Alimentos: Produção de alimentos: sementes nativas, produção de alimentos agroecológicos, uso de agrotóxico, fertilizantes naturais, jornada nacional da soberania alimentar. / Criação de animais de pequeno porte: identificação dos animais existentes, recuperar criação de galinhas caipiras, capotes, porcos, patos; manejo sanitário alternativo. Beneficiamento, comercialização e consumo.
2ª Série	SEMESTRE 1
	P5. Sementes Crioulas e Nativas: Casa de sementes, seleção de sementes, armazenamento, variedade, teste de germinação, processo de desidratação, sementes transgênicas, uso de agrotóxicos, multinacionais, legislação.
	P6. Assentamento: Reforma agrária/História e memória do Assentamento: luta pela terra, museu, memorial, Possibilidades de atividades: Aniversário do assentamento, 21 anos do Eldorado, aniversário do MST.
	SEMESTRE 2
	P7. Pecuária: Sistema de criação, manjões alimentar (suporte forrageiro), reprodutivo e sanitário, comercialização, animais adaptados ao clima, beneficiamento da produção.
	P8. Resíduos sólidos: produção e destino do lixo
3ª Série e EJA	SEMESTRE 1
	P8. Alimentos: Produção de alimentos: sementes nativas, produção de alimentos agroecológicos, uso de agrotóxico, fertilizantes naturais, jornada nacional da soberania alimentar. / Criação de animais de pequeno porte: identificação dos animais existentes, recuperar criação de galinhas caipiras, capotes, porcos, patos; manejo sanitário alternativo. Beneficiamento, comercialização e consumo.
	P9. Consumismo: A influência da mídia (alienação) desperdício de alimentos, compra de objetos sem necessidade, consumo industrializado, direitos do consumidor, obsolescência programada, desvalorização da cultura local, regional, modismo.
	SEMESTRE 2
	P10. Cultura Camponesa: Conceito de cultura, costumes e tradições, música e dança, hábitos alimentares (culinária regional), manifestações culturais, aculturação, cultura de massa (mídia).
P11. Juventude e identidade: Valorização da cultura camponesa. Drogas, gravidez na adolescência, cultura, consumismo, meios de comunicação, formação da juventude, resistência camponesa. Êxodo rural.	

Fonte: Livro da Realidade, 2023, p. 85.

O diagnóstico permite, a nosso ver, um processo de territorialização da escola e articula a concepção pedagógica de vínculo da instituição com os sujeitos (educadores/as e educandos/as) e as comunidades, bem como concebe a realidade como fonte de conhecimento.

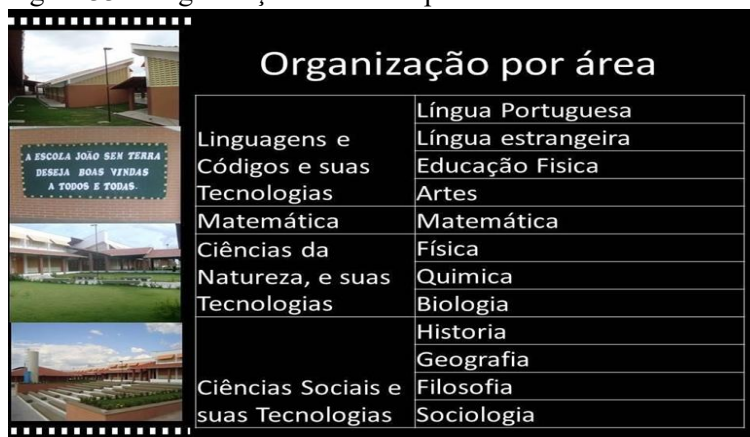
Outro aspecto pedagógico é a *diversificação de tempos e espaços educativos* e a inserção de *componentes curriculares integradores*.

A ideia de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante de nossa pedagogia: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser. A

escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhada pedagogicamente. (MST, 2005, p. 215).

Nesse sentido, o currículo escolar é organizado por grandes áreas do conhecimento, como demonstra a imagem a seguir, e pela parte diversificada com três novos componentes curriculares integradores.

Figura 33 – Organização curricular por área do conhecimento



Organização por área	
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
	Língua estrangeira
	Educação Física
Tecnologias	Artes
	Matemática
Ciências da Natureza, e suas Tecnologias	Matemática
	Física
	Química
	Biologia
Ciências Sociais e suas Tecnologias	Historia
	Geografia
	Filosofia
	Sociologia

Fonte: Slide Setor de Educação do MST, cedido para pesquisa

Na parte diversificada, organiza pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social por meio dos seguintes componentes: **Projeto de Estudo e Pesquisa – PEP**, que organiza o estudo da realidade e a pesquisa como princípio educativo; **Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas – OTTP**, responsável por desenvolver a organização do trabalho como princípio educativo, articulação entre a educação e o trabalho produtivo socialmente útil; e as **Práticas Sociais e Comunitárias – PSC** que debatem a organização coletiva, participação social e política, mística e animação da cultura camponesa.

Figura 34 – Parte diversificada do currículo: OTTP

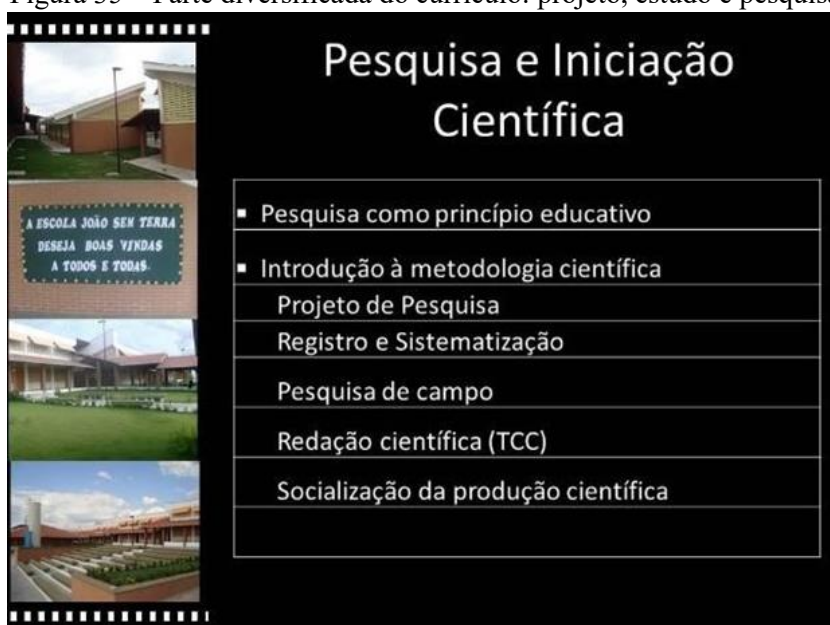


Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
Planejamento das Unidades de Trabalho
Práticas produtivas e manutenção das Unidades de Trabalho (agropecuário, indústria, tecnologia da comunicação e informação, ambiental, saúde...)
Organização para o trabalho
Estudo sobre o Mundo do Trabalho
Estudo das técnicas de cada Unidade de Trabalho
Fundamentação científica do trabalho produtivo
Intercâmbio e disseminação de tecnologias camponesas
Projeto de orientação para o trabalho

Fonte: Slide Setor de Educação do MST-CE, cedido para pesquisa

Esse componente tem o trabalho como princípio educativo, com o intuito de aprender trabalhando. E tem como objetivo desenvolver *Unidades Produtivas* socialmente úteis e potencialmente educativas, em articulação com a realidade produtiva, suas necessidades e seus sujeitos. Além disso, deve também articular o conhecimento escolar (fundamentos científicos) com o trabalho produtivo e socialmente útil, numa relação entre teoria e prática. E pensar a organização científica e coletiva do trabalho em cooperação; o trabalho produtivo camponês (de base agroecológica) e outras formas de trabalho necessário (que produz valor de uso), ou seja, estudar sobre a realidade atual do trabalho e promover tecnologias sociais camponesas, adequadas à realidade e desenvolver projetos produtivos.

Figura 35 – Parte diversificada do currículo: projeto, estudo e pesquisa



Pesquisa e Iniciação Científica

- Pesquisa como princípio educativo
- Introdução à metodologia científica
 - Projeto de Pesquisa
 - Registro e Sistematização
 - Pesquisa de campo
 - Redação científica (TCC)
 - Socialização da produção científica

The slide also features three photographs of a school building. The top photo shows a sign that reads: 'A ESCOLA JOÃO SEM TERRA DESEJA BOAS VINDAS A TODOS E TODAS'. The middle photo shows a wide view of the school building with a green lawn. The bottom photo shows a closer view of the school building's entrance.

Fonte: Slide Setor de Educação do MST-CE, cedido para pesquisa

O componente curricular de ‘Projeto, Estudo e Pesquisa’ pensa a pesquisa como princípio educativo em que os educandos e educandas aprendem pesquisando. E esse processo de aprendizagem permite o vínculo com a atualidade no intuito de compreender a realidade para nela intervir. Para isso, faz-se necessária uma introdução à formação de pesquisadores com base conceitual metodológica sobre pesquisa: introdução à metodologia científica; introdução à pesquisa; e prática de pesquisa e escrita científica (TCC), potencializando, assim, o exercício da pesquisa como estratégia de conhecimento da realidade e tomando a realidade como objeto de estudos, ou seja, é preciso mobilizar os conhecimentos para compreender a realidade.

Figura 36 – Parte diversificada do currículo: práticas sociais comunitárias



Práticas Sociais e Comunitárias

- Projetos de Intervenção coletiva
 - Inventário da Realidade
 - Problematização / Mapa dos desafios
 - Eleição de temas/problemas prioritários
 - Aprofundamento temático (estudo/pesquisa)
 - Elaboração e execução dos projetos
- Organização coletiva
- Mobilização social e comunitária
- Participação Social e Política
- Mística e Animação da Cultura Camponesa

The slide also features three photographs of school buildings. The top photo shows a building with a sign that reads 'A ESCOLA JOÃO SEM TERRA DESEJA BOAS VINDAS A TODOS E TODAS.' The middle photo shows a large, modern school building with a green lawn. The bottom photo shows another school building with a paved area in front.

Fonte: Slide Setor de Educação do MST-CE, cedido para pesquisa

A parte diversificada das ‘Práticas Sociais Comunitárias’ trabalha com a cultura, a organização coletiva e a luta como princípios educativos para que os educandos e educandas aprendam a partir da organização coletiva e criativa da luta e da vida. É uma forma também de sensibilizar criticamente os estudantes para uma participação social e política de forma consciente e organizada e deve construir espaços para o processo organizativo dos estudantes, a mística e a animação cultural, o aprofundamento temático de questões da realidade, o planejamento de intervenção coletiva (as práticas sociais e comunitárias) e a participação nas lutas sociais.

Tem também o *Campo Experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária* e o vínculo com o trabalho, na perspectiva da Agroecologia e a organização coletiva para o trabalho, o estudo e a gestão escolar. Nesse sentido, como base desse projeto político-pedagógico, foi necessária a ampliação da carga horária anual de 2.400 para 3.840 (2.760h/a anuais da base comum e 1.080 da parte diversificada). Além disso, foi necessário o acompanhamento pedagógico, sendo garantido dentro de uma gestão coletiva do processo escolar com a participação da comunidade na gestão político-pedagógica; o vínculo com os movimentos sociais; o colegiado de gestão (Conselho Escolar); a nucleação de estudantes (Grêmios Estudantil); os Coletivos de educadores e funcionários; setor de educação; a brigada e o MST. Esses são, no nosso entendimento, processos necessários para uma vivência coletiva, intencionalmente organizada e com predomínio do estudo, do trabalho e das decisões coletivas.

Todos esses elementos são fundamentais para compreendermos, de forma ampla e complexa, como se insere, no cotidiano das escolas, as experiências pedagógicas. Assim, a relação entre a educação e a Agroecologia se coloca nesse contexto e é sobre ela que discorreremos a seguir, inicialmente trazendo o debate da Soberania Alimentar na concepção da Via Campesina e sua relação com o projeto de Agroecologia.

4.4.1 Educação em Agroecologia: a concepção do Setor de Educação do MST

É no contexto de grandes mobilizações sociais contra a globalização da economia e a intervenção de grandes corporações nos processos de produção e comercialização de produção agrícola e no controle da cadeia produtiva que os movimentos sociais articulados na Via Campesina discutem a soberania alimentar como uma grande bandeira de mobilização social em torno da produção de alimentos saudáveis e na luta contra o agronegócio. “A utopia de uma soberania alimentar é fundamental para o fortalecimento de uma visão de mundo favorável a uma democratização econômica, social, étnica e de gênero contra-hegemônico à visão neoliberal de democracia” (STÉDILE; CARVALHO, 2012, p. 723).

A soberania alimentar é o direito de todos os povos de produzir seus próprios alimentos, de forma independente, sadia, com qualidade para atender a toda a sociedade. “Os alimentos não são uma mercadoria e sua produção e distribuição não devem se submeter às regras do mercado capitalista. Nenhum povo é livre se não produzir seus próprios alimentos” (STÉDILE, 2004, p. 25)

A Via Campesina e os Movimentos que dela fazem parte, como o MST, entendem a Soberania Alimentar interligada ao direito à alimentação saudável. Como e quando surgiu a necessidade de construir esse conceito no interior dos Movimentos Sociais especialmente no Brasil? Historicamente, a fome tem sido um dos graves problemas sociais que afetam milhões de pessoas de diferentes povos e culturas ao redor do mundo. A Conferência Mundial de Alimentação realizada em Roma, em 1974, apresenta a política de segurança alimentar e a define como: “o adequado suprimento alimentar mundial para sustentar a expansão do consumo e compensar eventuais flutuações na produção e nos preços”. Em 1983, sob impacto do fracasso da “revolução verde”, a FAO incentiva políticas de combate à fome mediante crescimento do número de pessoas com dificuldades de acesso à alimentação redefine o conceito de Segurança Alimentar como sendo a garantia do acesso físico e econômico das pessoas à alimentação básica que necessitavam. As estimativas indicavam que haveria 680 milhões de pessoas famintas em 2010, com mais de 250 milhões só na África. Por conta disso,

a ONU lançou os objetivos do milênio, elegendo como prioridade número um reduzir pela metade a pobreza extrema e a fome no mundo até 2015. Em 2007, durante o Fórum de Nieleny para a construção de uma agenda política mundial e popular para a Soberania Alimentar, a Via Campesina apresenta uma agenda política mundial e popular ao afirmar que “A Soberania Alimentar pode resolver a crise de alimentos”.

A Soberania Alimentar surge como projeto político de combate à fome, e defende o alimento, não como mercadoria, mas como um bem comum, um direito independente de condição social, classe, etnia, gênero, religião e idade. E se propõe como ferramenta de enfrentamento à lógica destrutiva e aos mecanismos de exploração da força de trabalho que ameaçam a saúde dos seres humanos e do ambiente.

O conceito surge nos anos 1990, a partir de uma articulação entre movimentos sociais, os quais atuam no campo e fazem parte da Via Campesina Internacional. Mobilizam-se na disputa dos sentidos e valores em torno da luta pela terra, da defesa do território e da cultura camponesa, da natureza e dos bens comuns; da produção de alimentos saudáveis e da autonomia dos povos do campo, das florestas e das águas.

É uma resposta do movimento camponês ao contexto econômico, político e social que diminuía a capacidade dos camponeses e camponesas de controlar sua terra e suas sementes para combater a ameaça de eliminação do conhecimento local e as culturas rurais pela globalização de um modelo industrial da agricultura. Surge questionando as políticas agrícolas neoliberais no âmbito da Organização Mundial do Comércio e do Banco Mundial, que transformam os produtos agrícolas em *commodities* reguladas pelo mercado e colocam em risco o abastecimento alimentar das populações, a diversidade alimentar e a preservação da biodiversidade.

E como forma de mobilização permanente, desenvolve ações políticas de enfrentamento ao modelo, ao lutar contra produtos transgênicos, agrocombustíveis, sementes *terminator*, agrotóxicos e fertilizantes químicos, mudanças climáticas, organismos multilaterais e empresas transnacionais atuantes no campo visando a fortalecer a luta pela afirmação das territorialidades como elemento de ‘r-existência’ das comunidades tradicionais, seus diferentes modos de vida e produção, permeados por diferenciados modos de sentir, agir e pensar; pela autonomia política, econômica e produtiva.

Um marco da Via Campesina, a defesa do tema Soberania Alimentar durante a “*Cumbre Mundial sobre la Alimentación*”, realizada em 1996, torna-a um debate profundo sobre a crise alimentar, o desequilíbrio ambiental e a redução da diversidade alimentar, com a perda de saberes e hábitos alimentares tradicionais saudáveis, a partir da análise sobre as

transformações profundas na natureza da produção agrícola e de ecossistemas, as quais ameaçam os rumos da alimentação no mundo.

Anos depois, ao questionar o processo de dominação de grandes corporações internacionais que controlam o sistema alimentar, a Via Campesina define a Soberania Alimentar como:

O direito dos povos de definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de **produção, distribuição e consumo** de alimentos que garantam o direito à alimentação para toda a população com base na pequena e média produção, respeitando **suas próprias culturas e a diversidade de modos camponeses**, pesqueiros e indígenas de produção agropecuária, de comercialização e de gestão dos espaços rurais, nos quais a mulher desempenha um papel fundamental. **A soberania alimentar favorece a soberania econômica, política e cultural dos povos.** Defender a soberania alimentar é reconhecer uma agricultura com camponeses, indígenas e comunidades pesqueiras, vinculadas ao território; prioritariamente orientada à satisfação das necessidades dos mercados locais e nacionais. [...] (Declaração Final do FÓRUM MUNDIAL DE SOBERANIA ALIMENTAR, assinada pela Via Campesina em Havana, Cuba, 2001).

Assim, a Soberania Alimentar passa a se constituir como um modelo defendido pelo campesinato de produção de alimentos saudáveis a partir da promoção de uma Reforma Agrária Integral e Popular, orientada pela função social da terra. Nas mãos de camponesas e camponeses, a terra e demais bens naturais devem garantir alimentação, bem como, deve-se preservar a biodiversidade e valorizar as culturas locais.

Ao instituir o dia 16 de outubro como Dia Internacional de Luta pela Soberania Alimentar, a Via Campesina chama a atenção para a perversão do sistema capitalista ao nos afastar da natureza e nos distanciar (especialmente quem mora na cidade) do que e como se produz, dos saberes e das técnicas historicamente cultivadas pelo campesinato para produzir alimentos. No caso brasileiro, os camponeses continuam cumprindo um papel fundamental na criação e recriação das formas de vida, tão importantes para o equilíbrio do planeta. Além disso, do ponto de vista econômico, as atividades da agricultura camponesa vêm crescendo nas últimas décadas. De acordo com os dados da Secretaria da Agricultura Familiar – SAF e com o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, são 13,8 milhões de pessoas situadas em cerca de 4,1 milhões de estabelecimentos familiares, o que corresponde a 77% da população ocupada na agricultura. Ademais, cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira e 37,8% do valor bruto da produção agropecuária são produzidos por agricultores familiares (GARCEZ, 2005, p. 03 *apud* SILVA, 2014).

Para garantir a dinâmica de mobilização social, além da pressão por políticas públicas que fortaleçam a Agroecologia e a Soberania Alimentar, a Via Campesina realiza a Campanha Mundial das Sementes intitulada '*Sementes, patrimônio dos povos a serviço da humanidade*'. Na prática, consiste na troca direta de sementes entre camponeses/camponesas, luta contra transgênicos e patenteamento das sementes; defende o debate e a implantação de linhas políticas pela igualdade de gênero no campo, a instauração de formas de acesso e apropriação da terra, da floresta, da água e dos demais bens como patrimônio coletivo, fatores constituintes de seus modos de vida familiar e comunitária.

Pensar a Soberania Alimentar no caso brasileiro e seus desafios no semiárido brasileiro, e mais especificamente no bioma da caatinga cearense, permite visibilizar e problematizar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e ambientais do semiárido e no bioma caatinga suas características de fauna, flora, tecnologias sociais, saberes e conhecimentos locais. Para assim repensarmos nossa soberania superando os desafios para a produção de alimentos saudáveis e o fortalecimento das soberanias florestal, alimentar; hídrica, forrageira, energética, econômica, fertilidade do solo, cultural e popular a partir do planejamento dos territórios para a agricultura de base agroecológica em territórios camponeses e dos povos do mar. Na Soberania Alimentar, o modelo da agricultura camponesa de base agroecológica requer diversidade produtiva e conservação da biodiversidade, sendo socialmente justo com questões de gênero e geracionais, economicamente viáveis e culturalmente adequadas. Defender a soberania alimentar como uma luta de todos e todas torna-se imprescindível porque alimentar-se bem é um ato político necessário.

E há uma compreensão de que a soberania alimentar é intrínseca ao projeto de agricultura que tem como base a Agroecologia. O que nos aponta que há um projeto de educação e uma práxis pedagógica em construção nas escolas do campo que se contrapõem ao modelo de educação do agronegócio no que tange aos valores, visões sobre agricultura e sujeitos do campo e suas formas organizativas. Consideramos essa discussão e compreensão nos dão margem para problematizar o que as escolas e seus sujeitos pensam e avaliam, os programas que chegam para essas escolas e que não dialogam com sua realidade e seus objetivos. Nesse sentido, o fortalecimento da Agroecologia é um enfrentamento direto ao projeto do capital. E as escolas do campo, ao se negarem a desenvolver projetos do setor do agronegócio em suas escolas, nos apontam a agroecologia como alternativa, pois no lugar da Pedagogia do Capital, propõem a Educação em Agroecologia.

Nesse debate, especificamente, o Setor de Educação do MST tem aprofundado esse debate de propor uma Educação em Agroecologia com a criação de um 'Curso para

Educadores e Educadores das Áreas de Reforma Agrária da região Nordeste' para colaborar com a construção teórica do pensamento agroecológico e suas contribuições como base da Reforma Agrária popular. A exemplo do projeto Intervita, o Setor de Educação ao acompanhar as comunidades, as mulheres, as crianças e a juventude, vem acumulando as experiências por meio dos cursos técnicos em Agroecologia. Além disso, já perceberam que não dá para dissociar o debate teórico da Agroecologia da ação agroecológica construída no interior das escolas e dos Assentamentos.

Ao constituir o que o MST vem organizando, os Assentamentos como 'territórios de resistência', discute e repensa sua forma organizativa e produtiva para combater e se contrapor ao agronegócio. Isso reconhecendo que a Agroecologia, enquanto prática, sempre foi uma característica da agricultura camponesa/familiar, porém, o agronegócio vem disputando esse campo da produção e de mercado com os chamados produtos orgânicos. Porém, há uma clareza política, por parte do conjunto do Movimento, de que sem outros fatores, tais como a biodiversidade, as relações sociais, políticas e ambientais, não há como diferenciar-se do mercado. E, no caso da luta pela terra especificamente, duas questões diferenciam o projeto do MST ao do Agronegócio, a questão cultural do campesinato e a função social da terra, em que estão intrínsecos a disputa de modelo de produção e o controle do território.

Do ponto de vista da disputa do modelo, temos como fatores os elementos da organicidade, a relação social e política com a sociedade e a terra, e, a relação de solidariedade. Assim, o elemento da produção chega forte no diálogo, por exemplo, com a sociedade, a partir das feiras da Reforma Agrária e dos armazéns do campo. Internamente, o maior desafio para o MST nesse momento é o da massificação da Agroecologia na sua base social.

Nesse sentido, não existe um conceito fechado que verse sobre o que para nós é a agroecologia. E enquanto movimento social, não temos um conceito, uma compreensão disso, uma concepção de agroecologia que já tenha sido sistematizada. Por isso, precisamos de um espaço maior para discutir agroecologia e sua interface com os saberes populares, para pensarmos a partir de uma construção histórica do campesinato e sua relação com a natureza. E a questão da massificação da agroecologia como algo estruturante para pensarmos a construção de ser humano de um novo tipo. (Coordenação do Setor de Educação do MST)

Nessa interligação entre ser humano, natureza e luta de classes, há uma preocupação para que o debate sobre Agroecologia saia do intelecto e se construa nas bases, como os elementos da construção da campanha do alimento saudável e os sujeitos nela

envolvidos. *Isso remete a olharmos do ponto de vista da organicidade, de que estamos construindo juntos, esse debate dentro da lógica de desenvolvimento territorial. E essa organicidade deve estar interligada por essas práticas* (Coordenação do Setor de Educação do MST).

Nesse aspecto, a Educação realiza a conexão da teoria relacionada com as práticas existentes e, assim, absorve e motiva a comunidade sobre o modelo de agricultura, combinada à construção de outros sistemas produtivos a partir de práticas agroecológicas existentes na cultura camponesa e que contribuem para olharmos para esse aspecto e ampliar a visão da Reforma Agrária popular e seus elementos constituidores.

É importante também afirmar que a agroecologia não existe sem o direito à terra, não existe se não for dentro da concepção de luta de classe e no enfrentamento do direito à terra como uso de valor. E não existe se não tivermos claro como vamos resistir nesse território conquistado. (Setor de Educação do MST, 2022)

Vale ressaltar que se deve pensar a Agroecologia a partir de sistemas, de uma totalidade.

*Por isso vimos afirmando a ideia de **sistema agrário, agroecológico**. No caso do MST, devemos pensar a agroecologia a partir da realidade dos biomas, e no nosso caso específico, da caatinga, da mata atlântica. Olhar para os cinco biomas que temos para pensar no elemento prático da agroecologia e de sua elaboração. No caso específico da nossa proposta de Reforma Agrária Popular, o Movimento propõe rupturas e aponta como saída a ideia de **pensarmos a partir das soberanias**. Dentro das tarefas práticas, sistematizamos oito soberanias: **alimentar, florestal, hídrica, energética, forrageira, cultural, econômica e a fertilidade dos solos**. Assim, vale afirmar que nosso Movimento está dando passos interessantes e temos que avançar na multiplicação desse debate e de construção dentro do nosso Movimento.* (Setor de Educação do MST, 2022)

Alguns desafios estratégicos são assinalados para se pensar o debate da Agroecologia e suas contribuições para a Reforma Agrária Popular na perspectiva do MST. O primeiro deles diz respeito ao avanço do capital no campo sob a lógica ‘neodesenvolvimentista’ e os conflitos de interesses sobre os bens comuns (terra, água, sementes) e as disputas territoriais nesse processo. Assim, não há como debater agroecologia sem discutir sua relação com os conflitos ambientais. O segundo aspecto, diz respeito ao papel do Estado na garantia da pauta e das demandas do empresariado, ao mesmo tempo, da negação das políticas públicas.

Para além disso, tem-se o desafio de pensar como avançar na construção do projeto político pedagógico de educação em Agroecologia, tem-se a necessidade de uma apropriação coletiva do debate da agroecologia e sua importância para a reforma agrária popular e não só como conteúdo escolar.

Nesse bojo, o Setor de Educação compreende que é fundamental pensar cursos cuja tarefa pedagógica avance no debate da cultura camponesa e na formação de sujeitos críticos capazes de intervir e modificar a realidade para avançar no enfrentamento ao modelo de desenvolvimento imposto pelo capital e para garantir efetivamente a soberania alimentar. Isso requer uma enorme capacidade, inclusive, de pensar a questão pedagógica, didática dentro das escolas na elaboração prática dos currículos escolares.

Quando falamos em Agroecologia, estamos falando dessa relação do ser humano com a natureza na produção de sua existência, na luta de classes. Assim, podemos pensá-la como processo, como transição. E, para isso, há uma exigência de mudança no tipo de ser humano. Que sujeitos e que consciências são necessárias para garantir a consciência agroecológica e a efetivação do projeto político de desenvolvimento para o campo baseado na Agroecologia nas suas múltiplas dimensões. Denota daí a articulação da educação com a Agroecologia para compreendermos também as bases das ciências agrárias. Entendendo que a escola tem grande importância, mas que esse debate não se esgota na escola, há de modificar a escola para dialogar com a realidade e com outros setores para pensar o desafio histórico de produzir e viver no semiárido.

Os 13 anos de experiências com os campos experimentais nas escolas de ensino médio já apontam caminhos para a construção da educação em Agroecologia na perspectiva do MST. A experiência tem como desafio educar para o trabalho, a cooperação e para o fortalecimento da produção agroecológica e, fundamentalmente, para a formação de uma cultura agroecológica entre a juventude camponesa. O Campo Experimental, conforme já apresentamos como um dos componentes curriculares das Escolas do Campo, é uma área de 10 hectares doada por cada assentamento e homologada junto ao INCRA para atividades produtivas e experimentos de tecnologias agroecológicas nas escolas. Porém na proposta são considerados também os diversos espaços do assentamento e comunidades vizinhas, como espaços educativos e de estudos, de acordo com o inventário da realidade, onde possam ser construídas experiências educativas associadas aos objetivos escolares. E a ênfase às suas contribuições para a construção do projeto da agricultura camponesa do MST com foco no processo organizativo da escola mediante a construção da proposta política pedagógica, nas

relações de trabalho, cultura e lutas para afirmação da agricultura camponesa dentro de um contexto educativo.

Uma das ações inovadoras dessa proposta é a inserção de um educador da área de Ciências Agrárias: técnico ou agrônomo para coordenar as ações e a inclusão de um componente curricular para a formação e organização do trabalho agrícola denominada de OTTP – Organização do Trabalho Técnico e Produtivo. Para esse fim, foi necessária a ampliação do tempo escolar, incluindo 02 turnos semanais (com tempo integral) e a adequação da estrutura da escola com vestiário, cozinha e refeitório. Também foi necessária a luta pela garantia de financiamento de projetos produtivos destinados à organização e funcionamento dos campos experimentais. Do ponto de vista da valorização e do fortalecimento do diálogo de saberes, definiu-se pelo envolvimento das comunidades com os campos experimentais e de todos os educadores e estudantes, na organização, manutenção e no uso educativo dos campos experimentais. Essa experiência surge do acúmulo de debate no MST sobre o projeto de agricultura camponesa e a necessidade das famílias que vivem no bioma caatinga e especialmente do diálogo com outras experiências de educação em agroecologia no semiárido, como o caso da EFA Dom Fragoso, em Independência de forte influência e inspiração na criação dos Campos Experimentais.

Foi um longo processo de debate para a formulação da concepção do Campo Experimental até chegar ao planejamento e desenvolvimento dessa estratégia que está em constante reformulação, adaptação e adequação para dar conta das distintas realidades que vivem as escolas em seus processos organizativos. A estratégia pedagógica tem o trabalho com o princípio educativo como intuito de aprender trabalhando e tem como objetivo desenvolver *Unidades Produtivas* socialmente úteis e potencialmente educativas, em articulação com a realidade produtiva, suas necessidades e seus sujeitos. Além disso, deve também articular o conhecimento escolar (fundamentos científicos) com o trabalho produtivo e socialmente útil, numa relação entre teoria e prática.

Podemos afirmar os Campos Experimentais como uma vivência marcada pela experimentação de projetos produtivos variados, elaborados a partir de um diagnóstico das potencialidades produtivas de cada realidade, levando em conta as condições climáticas da região semiárida com longas estiagens em relação às chuvas. A diversidade de projetos produtivos tem garantido que se desenvolvam projetos relacionados à captação, ao armazenamento de água e à recuperação de solos; e à implantação de unidades de produção de hortas mandalas, roçados consorciados, cultivos irrigados, plantio de frutíferas, organização de viveiros de mudas, compostagem, casas de sementes etc. Nos últimos anos, os educadores

e educadoras têm cada vez mais utilizado os laboratórios para desenvolver algumas experiências de catalogação de sementes, pequenos experimentos com plantas medicinais.

Por isso, o Movimento compreende que se deve pensar uma estratégia, um *plano de formação do movimento sobre Agroecologia* de forma ampla, chegando à formação de formadores em Agroecologia. Nesse momento, *é importante ter o espaço envolvendo os educadores para apontar para o que nós queremos sobre sistema agrário agroecológico, sobre as ideias práticas de soberanias* (Entrevista Setor de Educação, 2022). Isso denota uma compreensão no Projeto Político de que a Agroecologia precisa ser incorporada de forma estruturante na escola. Para tal, segundo as orientações do Setor de Educação do MST, quatro ideias se destacam para organizar a relação entre Educação e Agroecologia:

1. **Os fundamentos do pensamento agroecológico** – apropriação de **concepções da Agroecologia** na dimensão científica da *Agroecologia como ciência*;
2. **Agroecologia como Projeto Político** – A Agroecologia ganha importância quando assume um papel na *disputa política dentro da Reforma Agrária Popular*. E nesse intuito, os/as educadores/as podem contribuir nos processos de formação, articulando os valores da Agroecologia no bojo da luta de classes;
3. **Práticas sociais agroecológicas** – que permite pensar a cultura camponesa na especificidade do semiárido: pensar o trabalho e cultura a partir dos elementos que nos ajudem a perceber as práticas e os saberes no contexto do semiárido; ou como afirma o setor de educação: pensar a Agroecologia como prática social camponesa.
4. **A educação em Agroecologia** – É se pensar o desafio como educadores. Como traduzir para as práticas educativas? Como vincular a Agroecologia ao currículo escolar?

Silva e Vasconcelos (2001) sistematizam os eixos que têm contribuído para uma matriz pedagógica agroecológica na experiência do MST, dos quais destacam-se:

1) Relação sujeito/sociedade e natureza

Conhecimentos sobre a natureza como relação humana e categoria histórica; O alimento como base da vida humana: estudo sobre as formas agrícolas e os sistemas agrários; O trabalho tem como dimensão formativa e criativa o desenvolvimento do conhecimento na interação com natureza; Os agroecossistemas como unidade de análise, elaboração e ação; estudos dos processos ecológicos como sucessão ecológica, cadeia trófica, biocenose, para estudar as interações e conexões da biodiversidade e agrobiodiversidade.

2) Totalidade, movimento e contradição

Promover mediações das diferentes áreas do conhecimento, através dos temas geradores, os complexos temáticos e as disciplinas, levando em conta a realidade concreta, os estágios de aprendizagem de cada sujeito social, o conteúdo abordado em cada fase, realizando conexões conceituais e práticas; A escola como ferramenta de aproximação campo-cidade, reflexão sobre a natureza e a produção de alimentos.

3) Relação escola, trabalho e produção

Como pilar essencial do projeto educativo, tendo como base os agroecossistemas, uma mediação integradora entre a escola, o processo de produção e o trabalho; Conexão da escola com a comunidade onde se encontra, realizando ações concretas de aulas, pesquisas e trabalho prático para a produção vegetal e animal in natura ou beneficiada, nos lotes, nos sítios, nas cooperativas e associações, com as famílias e coletivos de produção; Realização de pesquisa e trabalho prático agropecuário na escola, estabelecendo conexões teórico-práticas na relação com as disciplinas, temas geradores ou complexos temáticos, e contribuindo na produção de alimentos para a escola.

4) Sujeitos epistemológicos: sujeitos da educação do campo

Metodologias que contribuem na formulação de outras bases epistêmicas, através de processos como diálogo de saberes (TONÁ; GUHUR, 2012), “Método Campesino a Campesino” (SOSA et al., 2012), em que a construção do conteúdo da Agroecologia nas escolas garanta o diálogo com os diversos sujeitos do campo, com as experiências e conhecimentos socioambientais e agrícolas de onde se encontram as escolas; Reconhecer os povos do campo como sujeitos da Agroecologia, que através do seu trabalho captam o potencial dos agroecossistemas com os quais convivem as gerações, e que vai além do elemento técnico-produtivo, mas adentra aspectos culturais, étnicos, espirituais etc. (SILVA; VASCONCELOS, 2021, p. 226-227)

Olhando para essa experiência, entendemos que o MST avançou na concepção e na prática sobre o que significa o projeto popular da Educação do Campo, envolvendo o conjunto de sujeitos que dela fazem parte. As contradições existem e são a partir delas que o Movimento vai constituindo seu projeto. No entanto, consideramos que o vivido até aqui tanto com a experiência dos campos experimentais e com o projeto ‘camponês a camponês’ que as Escolas do Campo têm desenvolvido no Ceará, aponta os horizontes para a defesa de uma educação dos/as trabalhadores/as que, como vimos, assumem a sua própria causa e vão se construindo como tal. Ao acompanharmos esse processo na nossa pesquisa observando os avanços e os desafios dessa experiência, sentimos a necessidade na pesquisa de ampliar o olhar para os estudos que sistematizaram essas experiências no Ceará e como isso se reflete nas pesquisas feias.

O processo de reflexão sobre essa questão nos remete a pensarmos outra dimensão para esse aprofundamento, a saber: os estudos sobre a educação rural e do campo,

especialmente olhando para a realidade cearense. Nosso exercício pedagógico, nesse esforço de olhar a complexidade da questão educacional, envolve os povos do campo em suas diferentes dimensões. Além disso, as pesquisas nos ajudam nessa problematização, e é sobre elas que tratamos a seguir.

4.5 Os estudos sobre educação rural e do campo

A Professora Maria Nobre Damasceno é uma das pesquisadoras pioneiras sobre educação rural, movimentos sociais e realidade camponesa no Nordeste e especialmente no Ceará, com seu estudo publicado em 1990 denominada *Pedagogia do engajamento: trabalho, práticas educativas e campesinato*. Ao lado dessa obra, destaca-se *Educação e Escola no campo*, organizada por Jacques Therrien e Damasceno (1993), com estudos sobre a educação no meio rural, a exemplo do texto de Maria Julieta Calazans, focalizando a marca do Estado na educação rural, além de estudos textos de análise do cotidiano e do saber social do professor da escola rural e, por fim, trabalhos que discutem a formação do professor da escola rural.

Quadro 9 – Dissertações e teses sobre educação rural

Quadro 1 - Ano de defesa e nível e totais na área e geral e percentagens

Ano da defesa	Mestrado	Doutorado	Total Área	Total Geral	Educação Rural / Outros temas %
1981	03		03	154	2
1982	06		06	165	3,6
1983	05		05	238	2,1
1984	08		08	335	2,3
1985	09		09	227	4,0
1986	01		01	227	0,4
1987	04	01	05	270	1,9
1988	03	01	04	375	1,1
1989	07		07	451	1,5
1990	07		07	460	1,5
1991	04		04	461	0,9
1992	09		09	624	1,5
1993	03	01	04	614	0,6
1994	05	01	06	698	0,9
1995	06		06	802	0,75
1996	04		04	835	0,5
1997	05	03	08	891	0,9
1998	03	03	06	860	0,7
TOTAL	92	10	102	8226	1,2

Área de Educação Rural – 1981/1998 – Dissertações e Teses – Banco de Dados da ANPEd 1999

Fonte: Damasceno e Bezerra (2004, p. 78)

A pesquisa sobre “educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, da *Revista Brasileira de Educação*⁵⁸ de Maria Antônia de Sousa, traz esse exercício, citando as pesquisas de Damasceno e Beserra (2004) sobre o estado-da-arte em educação rural, o qual demonstrou que a proporção média, ao longo de 1980 a 1990, é de 12 trabalhos na área da educação rural para mil trabalhos nas demais áreas da educação, “uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade” (p. 77). Segundo a autora, se nos últimos anos há registros de pesquisa sobre educação no meio rural, muito se deve ao poder de pressão do MST. Isso porque ela avalia que o MST, com sua expressiva atuação, tem despertado o interesse dos pesquisadores sobre as escolas localizadas em assentamentos de reforma agrária; sobre as escolas itinerantes localizadas nos acampamentos; sobre parcerias entre governos, movimentos sociais e universidades, especialmente projetos de educação de jovens e adultos; cursos técnicos de ensino médio, a exemplo do técnico em administração de cooperativas, e cursos de educação superior, como pedagogia da terra.

A Educação do Campo tem sido caracterizada como um novo paradigma, que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis, em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo. Assim, na conjuntura atual, é pertinente afirmar que a sociedade civil organizada desperta o interesse dos pesquisadores pelo estudo da história viva e em movimento. (*idem*, p. 447)

Sobre os temas pesquisados ligados à educação no MST, a autora destaca que estes podem ser agrupados em função dos objetos de pesquisa em oito eixos centrais: 1) Organização do trabalho pedagógico e projeto político-pedagógico; 2) Formação de professores; 3) Prática educativa e temáticas relacionadas ao PRONERA; 4) Papel da escola e da educação na reforma agrária; 5) Consciência política; 6) Identidade; 7) Trabalho e Educação; 8) Educação do Campo como política pública (*idem* p. 449-450).

Como continuidade ao trabalho das Professoras Damasceno e Bezerra, atualizamos a lista de trabalhos acadêmicos sobre educação rural e do campo no estado do Ceará com trabalhos disponíveis na Biblioteca virtual da UFC, tendo como foco Artigos, TCCs, Dissertações e Teses. Tais trabalhos foram localizados a partir do uso das palavras-chave: Educação do Campo, Educação no Campo, Educação Rural, Educação nas Áreas de

⁵⁸ v. 12 n.3 6 set./dez.2007.

Reforma Agrária e Educação no MST. Os primeiros anos foram organizados no período de dez, cinco, e os últimos dois anos devido ao aumento dos estudos envolvendo a temática da educação no/do campo. Utilizamos a plataforma da Biblioteca Virtual da UFC para organizar uma lista com os trabalhos de pesquisa. Entre os anos 1980 e 1990, em uma década, foram 05 artigos científicos e duas dissertações voltados especialmente para as temáticas sobre o ensino rural e agrícola no Nordeste, alfabetização e leitura, o trabalho de educação e extensão rural de técnicos agrícolas; educação popular em comunidades eclesiais de base e movimentos sociais e escola no meio rural. Ambos destacados nas seguintes pesquisas:

Quadro 10 – Trabalhos acadêmicos 1980-1989 na UFC

Trabalhos Acadêmicos sobre Educação Rural, Educação no/do Campo				
UFC 1980-1989				
Autor(a)	Título do trabalho	Curso	Ano de publicação	Categoria do trabalho
Maria Nobre Damasceno	Oportunidades educacionais no ensino rural de 1º grau do Nordeste	Pós-graduação em Educação	1982	Artigo
Manuel Alberto Argumedo	O ensino agrícola no Brasil: uma estratégia educacional	Pós-graduação em Educação	1983	Artigo
Manuel Alberto Argumedo Semorille	Relação educação e trabalho: o caso dos técnicos agrícolas no estado do Ceará	Pós-graduação em Educação	1985	Dissertação
Maria Nobre Damasceno	Prática educativa e consciência do campesinato: uma contribuição ao Estudo da Educação Popular, realizada nas Comunidades de Base	Pós-graduação em Educação	1985	Artigo
Maria de Lourdes Peixoto Brandão	Pró-docente rural: uma extensão do saber no fazer	Pós-graduação em Educação	1986	Dissertação
Jacques Therrien	Os movimentos sociais e a compreensão da escola no meio rural: um eixo de análise	Pós-graduação em Educação	1987	Artigo
Ana Maria de Carvalho Luz Olga Regina Vieira Sant'anna	A leitura do aluno "alfabetizado": o processo de construção do leitor na zona rural do Estado da Bahia	Pós-graduação em Educação	1987	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir da plataforma da Biblioteca Virtual da UFC.

Nas duas décadas seguintes, vimos esse movimento das pesquisas transitando entre educação rural e Educação do Campo. No começo da década, as pesquisas demarcaram estudos voltados para compreensão da escola, dos professores da zona rural e seus saberes. A relação da agricultura familiar e a educação. Os saberes e práticas de extensionistas, e a pequena agricultura. E, nos anos 2000, destacam-se os estudos voltados para se pensar a educação escolar em áreas de reforma agrária, os movimentos sociais e as políticas públicas, alfabetização e escrita de trabalhadores camponeses, o direito à educação no campo, as diferenças entre educação rural e Educação do Campo, o MST e a educação, educação ambiental no MST etc. Como podemos visualizar:

Quadro 11 – Trabalhos acadêmicos 1990-2009 na UFC

Trabalhos Acadêmicos sobre Educação Rural, Educação no/do Campo				
UFC 1990-1999				
Autor(a)	Título do trabalho	Curso	Ano de publicação	Categoria do trabalho
Maria de Lourdes Peixoto Brandão	Pró-docente rural – 10 anos de extensão	Pós-graduação em Educação	1990	Artigo
Ilzeni Dias de Freitas	A práxis social do professor rural	Pós-graduação em Educação	1990	Dissertação
Zuleide Fernandes de Queiroz	A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo	Pós-graduação em Educação	1992	Dissertação
Nohemy Rezende Ibanez	A relação pedagógica entre técnicos e pequenos produtores rurais assentados: o (des) encontro de discursos, saberes e práticas	Pós-graduação em Educação	1995	Dissertação
Uribam Xavier	Agricultura familiar assentada e educação	Pós-graduação em Educação	1999	Artigo
Eliane Dayse Pontes Furtado José Ribamar Furtado de Souza	A "intervenção participativa dos atores": uma metodologia construída no contexto dos assentamentos rurais do Ceará	Pós-graduação em Educação	1998	Artigo
Maria Esther Barbosa Dias	A travessia dos movimentos sociais na construção das políticas públicas	Pós-graduação em Educação	1998	Artigo

Trabalhos Acadêmicos sobre Educação Rural, Educação no/do Campo				
UFC 2000- 2009				
Autor(a)	Título do trabalho	Curso	Ano de publicação	Categoria do trabalho
Eliane Dayse Pontes Furtado Maria de Lourdes Peixoto Brandão	O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais – colocando gás na lamparina...	Pós-graduação em Educação	2000	Artigo de Periódico
	O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra no Ceará: um novo movimento social?	Pós-graduação em Educação	2000	Dissertação
Ahmad Saeed Khan Ana Tereza Bittencourt da Silva	Reforma agrária solidária, assistência técnica e desenvolvimento rural no estado do Ceará	Departamento de Economia Agrícola	2002	Artigo de Periódico
Nejme Nogueira Costa	Reforma agrária no Ceará: acertos e (des)acertos na relação entre os saberes de assentados e técnicos - O caso Santa Bárbara	Programa de Pós-graduação em Educação	2002	Dissertação
Maria Nobre Damasceno Bernadete de Lourdes Ramos Beserra	Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas	Pós-graduação em Educação	2004	Artigo de Periódico
Francisco Alberto Bastos Oliveira	Análise da contribuição do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) para a sustentabilidade do assentamento Lagoa da Serra, Caucaia-CE	Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	2004	Dissertação
Cristiane Moreira da Silva	Agricultura alternativa e sustentabilidade: o caso do assentamento novas vidas em Ocara, Ceará	Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	2004	Dissertação
Magda Cristina de Sousa Ahmad Saeed Khan Ana Tereza Bittencourt Passos	Qualidade de vida da agricultura familiar em assentamentos da reforma agrária no Rio Grande do Norte	Departamento de Economia Agrícola	2004	Artigo de Evento
Maria Luiza Camargo Pinto Ferraz	Educação ambiental continua: a vida com o foco da aprendizagem o caso da escola Maria Elisbânia dos Santos - comunidade de Caetanos de Cima Assentamento Sabiaguaba – Amontada/CE	Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	2004	Dissertação
Ricardo Candêa Sá Barreto	Políticas públicas e o desenvolvimento rural sustentável no estado do Ceará: Estudo de caso	Departamento de Economia Agrícola	2004	Dissertação
José Lima Castro Júnior	Educação popular, educação do campo e multiterritorialidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: estudo do assentamento unidos de Santa Bárbara - Sítios Novos - Caucaia - Ceará	Pós-graduação em Educação	2005	Tese
Antônio Jofran Rodrigues de Paiva Elisio Holanda Guedes Sobrinho Maria Socorro Pereira Rodrigues	Avaliação de uma escola da zona rural da cidade de Tamboril-CE, segundo orientações do progestão	Pós-graduação em Educação	2005	Artigo de Evento
Tony Holanda	Educação do campo: um processo político e pedagógico em construção	Pós-graduação em História	2006	Artigo de Evento
Sandra Maria Gadelha de Carvalho	Educação do Campo: Pronera, Uma Política Pública em Construção	Pós-graduação em Educação	2006	Tese

Francisco Antônio Alves Rodrigues Raquel Carine de Moraes Martins Rafelina de Sousa Gomes	Alfabetização e escolarização de trabalhadores (as) no campo: conquistas e desafios	Pós-graduação em Educação	2006	Artigo de Periódico
Alessandro Augusto de Azevedo	Quando trabalho é ensinamento pra ruda e estudo é bom pro caba conseguir emprego melhor: falas, representações e vivências da educação escolar na reforma agrária	Pós-graduação em Educação	2006	Tese
Liana Brito de Castro Araújo	Sociabilidade no Assentamento Rural de Santana - CE: terra e trabalho na construção do ser social.	Pós-graduação em Educação	2006	Tese
Rogelle Alves	Estudo técnico-social do potencial pesqueiro da lagoa do assentamento rural porto José Alves, Aracati-Ceará	Engenharia de Pesca	2006	Monografia
Marcia Maria Ferreira Moroni	Qualidade de vida e perfil socioeconômico dos beneficiários do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF D na Mesorregião Centro-Sul Cearense	Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas	2006	Dissertação
Sônia Pereira Barreto	Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo?	Pós-graduação em Sociologia	2007	Artigo de Evento
Francisco Antônio Alves Rodrigues	Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará	Pós-graduação em Educação	2007	Dissertação
Alexandra Maria de Oliveira	Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo	Departamento de Geografia	2008	Artigo de Periódico
Mara Rita Duarte de Oliveira	Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais	Pós-graduação em Educação	2008	Artigo de Periódico
João César Abreu de Oliveira	Meio Ambiente e Educação Ambiental no MST: Representações Sociais no Assentamento 10 de Abril no Município do Crato-CE.	Pós-graduação em Educação	2008	Tese
Ana Carmen de Souza Santana	Cultura digital e educação: o caso de educadoras do campo no Centro Rural de Inclusão Digital (CRID) Santana	Pós-graduação em Educação	2008	Dissertação
Jair Andrade de Araújo Débora Gaspar Feitosa Flávio Ataliba Flexa Dalto Barreto	Determinantes da desigualdade de renda em áreas rurais do Nordeste	Departamento de Economia Agrícola	2008	Artigo de Periódico
Izabel Cristina Alves Miranda	Avaliação da sustentabilidade dos programas de financiamento rural para o desenvolvimento rural do estado do Ceará: Um estudo de caso	Departamento de Economia Agrícola	2008	Dissertação
Rita de Cassia Marques Costa	Educação popular e extensão rural: o caráter pedagógico das ações de ATER no Perímetro Irrigado Público Federal Baixo Acaraú	Pós-graduação em Educação	2009	Dissertação
Mírelle Araújo da Silva	A função do Jornal O Lavrador como meio difusor da formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte.	Pós-graduação em Educação	2009	Dissertação
Harine Matos Maciel Ahmad Saeed Khan	O impacto do programa de microcrédito rural (AGROAMIGO) na melhoria das condições de vida das famílias beneficiadas no estado do Ceará: um estudo de caso.	Departamento de Economia Agrícola	2009	Artigo de Periódico

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir da plataforma da Biblioteca Virtual da UFC.

Já a partir de 2010, além de temas históricos como a EJA, as temáticas educacionais se diversificam nas pesquisas, tais como tecnologias digitais, letramento e rádios comunitárias, pedagogia da alternância, Escola e juventude camponesa, pedagogia da alternância, o trabalho como princípio educativo no MST, juventudes e novas tecnologias educacionais, espiritualidade e mística no MST, Pronera, Educação do Campo na UFC, autobiografia de estudantes camponeses, saberes docentes na Educação do Campo, residência agrária, educação popular e práticas extensionistas, crianças Sem Terrinha, Projeto Político Pedagógico das Escolas de Ensino Médio do Campo, formação política de educadores do MST, mulheres e educação e o projeto saberes da terra. É o que nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 12 – Trabalhos acadêmicos 2010 –2014 na UFC

Trabalhos Acadêmicos sobre Educação Rural, Educação no/do Campo				
UFC 2010- 2014				
Autor(a)	Título do trabalho	Curso	Ano de publicação	Categoria do trabalho
Alcides Fernando Gussi Cátia Regina Muniz Hermínio Borges Neto	Educação, desenvolvimento e inclusão digital: reflexões teórico-metodológicas para uma avaliação dos Centros Rurais de Inclusão Digital – CRID's	Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Profissional)	2010	Artigo de Periódico
Francisca de Marillac de Souza Patricio	Letramento no campo: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará	Pós-Graduação em Educação	2010	Dissertação
Osiias Pereira da Silva	Avaliação do PRONAF-A no Assentamento Banhos, no Município de Morada Nova – Ceará	Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Profissional)	2010	Dissertação
Andréia Terzariol Couto	A pedagogia de alternância e sua aplicação no Projeto de Educação Rural implantado pelo governo do Paraná: as casas familiares rurais	Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Profissional)	2010	Artigo de Periódico
Renata Maria Luna Rolim	Educação de Jovens e Adultos no campo: contribuições à formação de educadores e educadoras ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Pós-Graduação em Educação	2010	Dissertação
Beatriz Helena Oliveira de Melo Mattos	Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a escola Família Agrícola Dom Fragoso	Pós-Graduação em Educação	2010	Tese
Odimar J. Peripolli	O esvaziamento do campo entre jovens camponeses versus educação/escola	Faculdade de Educação	2011	Artigo de Periódico
Tatiana Helena Araújo da Silva	Educação ambiental: a relação entre o saber e a prática na escola de ensino médio Maria Nazaré de Sousa do assentamento Maceió em Itaipoca no Ceará	Engenharia de Pesca	2011	Monografia TCC
Pedro Ferreira Barros	Formação de professores (as) ruralistas em Juazeiro do Norte (CE) 1934-1973: um projeto emancipatório	Pós-Graduação em Educação	2011	Tese
Adilene Gonçalves Quaresma	Da concepção marxiana de educação (educação intelectual, tecnológica e corporal) para a construção de uma formação para os trabalhadores: o trabalho na terra como princípio educativo no MST	Faculdade de Educação	2012	Capítulo de Livro
Marcos José de Araújo Caldas Mônica de Souza Nunes Martins	Os anais e sua contribuição para a teoria e metodologia da história em educação do campo	Pós-graduação em Educação	2012	Artigo de Periódico
Nadja Rinelle Oliveira de Almeida	Jovens do campo e novas tecnologias: tessituras de modos de vida	Pós-Graduação em Educação	2012	Dissertação
Luis Eduardo Torres Bedoya	A Força Emancipadora da Espiritualidade e da Mística no MST: Experiências Formadoras na vida dos(as) militantes como poder catalisador do movimento	Pós-Graduação em Educação	2012	Tese

Arlene Maria de Oliveira Chaves Elizângela Maria Lopes Soares Francisco Carlos Falcão Júnior	Educação do campo: diálogos e produção do conhecimento na Faculdade de Educação da UFC	Pós-Graduação em Educação	2013	Artigo de Evento
Camila dos Santos Rocha Ana Paula Romão Aragão	PRONERA: perspectivas históricas da educação do Campo na Paraíba	Pós-Graduação em Educação	2013	Artigo de Evento
Elizângela Maria Lopes Soares Maria Aparecida da Silva Florêncio Arlene Maria de Oliveira Chaves	A educação do campo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará	Pós-graduação em Educação	2013	Artigo de Evento
Andressa Arruda de Lima Edriano Pereira da Silva Emerson Augusto de Medeiros	Educação do/no campo: (auto) biografias e trajetórias de alunos camponeses	Pós-Graduação em Educação Brasileira	2013	Artigo de Evento
Zélia Maria Arruda Santiago Jéssica Samantha Fernandes Martins Nariany Pereira Sousa	Leitura na educação do campo: entre saberes docentes e pedagógicos	Pós-Graduação em Educação	2013	Artigo de Evento
Maria Nobre Damasceno	Pedagogia para a educação dos jovens rurais. Reflexões e sugestões	Pós-graduação em Educação	2013	Capítulo de livro
Ivana Leila Carvalho Fernandes	Educação do campo para as Ciências Agrárias: avaliação do Programa Residência Agrária - Ceará	Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas	2013	Dissertação
Maria Almerinda Vieira de Abreu Jânio Jorge Vieira de Abreu	História, memória e contribuições educacionais de uma escola rural piauiense (1940-1960)	Pós-Graduação em Educação	2013	Artigo de Evento
Rachel Helena Marques de Paiva	Análise da execução orçamentária e financeira do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	Ciências Contábeis	2013	Monografia TCC
Raquel Carine Martins Beserra	Educação popular e práticas extensionistas na cooperação no campo: a Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (ACACE) em Canindé	Pós-Graduação em Educação	2013	Dissertação
Raimundo Gomes Ribeiro Júnior	As escolas elementares rurais no Ceará: paisagens e protagonismo na fazenda Almas – Cariré (1940-1950)	Pós-Graduação em Educação Brasileira	2013	Dissertação
Monyse Ravenna de Sousa Barros	Os sem terra: Uma história da luta social no Brasil (1981-2012)	Pós-Graduação em História	2013	Dissertação
Nara Lucia Gomes Lima	Educação de Jovens e Adultos do campo e a permanência escolar: o caso do Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará	Pós-Graduação em Educação	2014	Dissertação
Francisca de Fátima Moreira de Souza	Educação do campo e projeto político pedagógico: construção da caminhada da Escola Santa Rita, no assentamento Vida Nova, em Canindé - Ceará	Especialização em Educação do Campo - Saberes da Terra	2014	Monografia TCC
Ana Lucia Barroso Almeida	A relação de trabalho e produção na Comunidade de Santa Rosa – Canindé/CE: a educação de jovens e adultos camponeses e o Programa Saberes da Terra	Especialização em Educação do Campo - Saberes da Terra	2014	Monografia TCC
Célio Ribeiro Coutinho	Formação político-educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no contexto do Governo Lula (2003 a 2010)	Pós-Graduação em Educação Brasileira	2014	Tese
Ana Claudia Alves de Sousa Sales	A relação de trabalho e produção na Comunidade de Santa Rosa – Canindé/CE: a pedagogia na educação de jovens e adultos camponeses e o Programa Saberes da Terra	Especialização em Educação do Campo - Saberes da Terra	2014	Monografia TCC
Solange Maria Vinagre Correa	Conhecimento químico e princípios agroecológicos na formação de jovens e adultos agricultores do Curso Técnico em Agropecuária do Projea – IFPA – Campus Castanhal	Pós-Graduação em Educação	2014	Tese
Rafael Soares de Souza Pitombeira	Estudo da sustentabilidade do assentamento recreio, Quixeramobim-CE	Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	2014	Dissertação
Sandra Beatriz Diniz Ebling Elza Maria Fonseca Falkenback Vera Lúcia Oliveira Gomes Marciele Moreira da Silva Silvana de Oliveira Silva	Concepções de mulheres de um assentamento rural acerca da educação em saúde	Departamento de Enfermagem	2014	Artigo de Periódico
Gilberliane Mayara Andrade Melo Priscila Kaline Lima do Nascimento Costa	Pedagogia da Alternância: uma experiência do Projovem Campo-Saberes da Terra	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2014	Artigo de Evento
Ana Paula Marinho de Lima	A formação do discente camponês na UERN	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2014	Artigo de Evento

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir da plataforma da Biblioteca Virtual da UFC.

As demais pesquisas foram organizadas entre os anos de 2015 e 2019 e retratam as pesquisas com ênfase na educação e nas escolas do campo, a partir da experiência do MST com as escolas de ensino médio, temáticas ligadas à questão ambiental e Agroecologia.

Quadro 13 – Trabalhos acadêmicos 2015–2019 na UFC

Trabalhos Acadêmicos sobre Educação Rural, Educação no/do Campo				
UFC 2015- 2019				
Autor(a)	Título do trabalho	Curso	Ano de publicação	Categoria do trabalho
Heidyami Leão de Souza Laryssa Frota Alves Maria José Costa dos Santos	O uso da mandala produtiva na educação do campo: contribuições para formação docente em matemática	Faculdade de Educação	2015	Artigo de Evento
Diselma Marinho Brito	A Formação de Jovens e Adultos do Campo: Um Estudo da Experiência do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Município de Abaetetuba-PA	Pós-Graduação em Educação	2015	Tese
Lívia Karine Maia de Freitas Lima	Escolas de Ensino Médio do Campo no Estado do Ceará: Mandala como experiência de integração	Pós-Graduação em Agronomia - Fitotecnia	2015	Dissertação
Paulo Roberto de Sousa Silva	Trabalho e Educação do Campo: o MST e as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará	Pós-Graduação em Educação	2016	Dissertação
Kamila Costa de Sousa	Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo	Pós-Graduação em Educação	2016	Dissertação
Lais Alves Moreira Brasileiro	Educação para transformação: uma experiência com juventudes do campo em contexto de conflito ambiental	Ciências Biológicas	2017	Monografia TCC
Getuliana Sousa Colares Neyla Moreira de Menezes Eliane Dayse Pontes Furtado	Educação do campo: olhar dos formadores do ProJovem campo na comunidade Japura em Canindé-CE	Pós-Graduação em Educação Brasileira	2017	Artigo de Periódico
Lívia Julyana Gomes Vasconcelos Lira	Desigualdades entre escolas rurais e urbanas: análise do período 2000 - 2015	Departamento de Economia Agrícola	2017	Dissertação
Márcia Cristina Lopes e Silva	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA	Pós-Graduação em Educação	2017	Tese
Sâmmya Faria Adona	O PROEJA na educação do campo: uma análise curricular da disciplina de Educação Física	Faculdade de Educação	2017	Artigo de Periódico
Ana Valéria Holanda da Nóbrega	Educação ambiental dialógica no assentamento São Gonçalo – Cratêis-CE: a terra como mãe, a ternura no caminhar e novas atitudes no viver	Pós-graduação em Educação	2017	Dissertação
Maria Marleide Silva Pinho	A relação de trabalho e produção na Comunidade de Santa Rosa – Canindé/CE: a Educação de Jovens e Adultos Campesinos e o Programa Saberes da Terra	Especialização em Educação do Campo - Saberes da Terra	2017	Monografia TCC
Sandra Maria Fontenele Magalhães	A educação do campo no fortalecimento do campesinato: da ação dos sujeitos coletivos à construção de uma escola de formação	Departamento de Geografia	2017	Tese
Maria Aires de Lima	A ação escola da terra no Ceará: uma análise da proposta de formação continuada dos educadores do campo e Quilombolas	Pedagogia	2017	Monografia TCC
Marmilde Silva de Farias Lana Cristina Barbosa de Melo Caroline Coelho Cattaneo Maristela Bortolon de Matos	A matriz curricular de cursos de licenciatura e sua interface com a modalidade educação do campo: análise crítica para reflexão de uma realidade concreta	Pós-Graduação em Educação	2017	Artigo de Periódico
Francisco José Lima Sales	O perfil da educação rural no Maranhão na década de 1990	Pós-Graduação em Educação	2017	Artigo de Periódico
Sandra Maria Gadelha de Carvalho	Resistência, discurso e identidade: extensão e educação popular no acampamento José Maria do Tomé, Ceará, Brasil	Pós-Graduação em Educação	2017	Capítulo de Livro
Maria Patricia Moura de Lima	Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a escola família agrícola (EFA) Dom Fragoão	Pós-Graduação em Educação	2017	Dissertação
Ivonei Androni Ilma Ferreira Machado Rose Márcia da Silva	Educação do campo na perspectiva omnilateral e politécnica: uma proposta em construção	Programa de Pós-Graduação em Educação	2018	Artigo de Periódico
Benedito Montenegro Alencar	Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e organização social: o caso do Assentamento Maceió, Itaipoca (CE)	Programa de Pós-Graduação em Educação	2018	Dissertação
Rafael Soares de Souza Pitombeira Francisco Casimiro Filho Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo	Educação ambiental e a interdisciplinaridade em uma escola do campo	Departamento de Economia Agrícola	2018	Artigo de Periódico
Flávia Mendes de Andrade e Peres Taciana Pontual Falcão Dyego Carlos Sales de Moraes Jhonatan R. S. Aquino	Química em atividade: participação de educandos do ensino médio no design de jogos digitais educacionais para educação do campo	Faculdade de Educação	2018	Artigo de Periódico
Carla Michele Ramos Torres	A formação do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no contexto político brasileiro (1984-1989)	Programa de Pós-Graduação em Educação	2018	Artigo de Periódico
Getuliana Sousa Colares	ProJovem Campo: o olhar da Comunidade Japura em Canindé/ Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2018	Dissertação
Francisco Carlos Falcão Júnior	Educação do campo, juventude rural e inserção produtiva: o caso da formação de jovens rurais para o fortalecimento da agricultura camponesa do semiárido cearense	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2018	Dissertação

Bárbara Diniz Lima Vieira Arruda	Quando o povo chegou ao ensino superior: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense.	POLEDUC - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	2018	Dissertação
Camila Chaves Ferreira	Palco de consensos ou teatro das contestações? Uma reflexão sobre o MST na atual cena política brasileira	Programa de Pós-Graduação em Comunicação	2018	Capítulo de Livro
Isabelle Azevedo Ferreira	A informação ambiental na construção da agroecologia. Notas sobre um estudo de recepção com assentados do MST.	Programa de Pós-Graduação em Comunicação	2018	Capítulo de Livro
Clarice Zientarski Anderson dos Anjos Pereira Pena Sabrina Zientarski de Bragança	Propostas pedagógicas para as classes multisseriadas do campo: disputas entre projetos educativos para os trabalhadores	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019	Artigo de Periódico
Francisco das Chagas Barbosa do Nascimento Ramofly Bicalho	Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019	Artigo de Periódico
Frandlerlan Campos Pereira	O cajueiro do saber educação, luta pela terra e espiritualidade no campo experimental do território da libertação Almofoala – Itarema – Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019	Dissertação
Tamires Lopes Pereira Ivana Cristina Lovo	Um breve panorama da utilização das TDICs pelas escolas rurais	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019	Artigo de Periódico
Eva Teixeira dos Santos Alves Marinalva Nunes Fernandes	Educação no/do campo no município de Caetité (BA): realidade e enfrentamento	Faculdade de Educação	2019	Artigo de Periódico
Nojosa, Tatiane Cavalcante de Sousa	Estratégias de convivência com o semiárido: o caso do assentamento 25 de maio, Madalena - Ceará	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	2019	Dissertação
Regina Coele Queiroz Fraga	Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2019	Tese
Laurinete Rodrigues da Silva	Questão agrária e pobreza nos assentamentos de reforma agrária de Roraima: resistência e (re)criação da identidade camponesa	Departamento de Geografia	2019	Tese
Rafael Soares de Souza Pitombeira	Educação do campo: uma análise sobre educação ambiental a partir do projeto pedagógico e da concepção da comunidade escolar	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	2020	Tese
Antônio Braz Teixeira	Escolas do campo no Município de São Luís do Curu: limites e desafios da gestão democrática	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (20203) a partir da plataforma da Biblioteca Virtual da UFC.

Nessa busca pelas pesquisas relacionadas à educação na reforma agrária e no MST, conseguimos organizar os dados até meados de 2021, conforme o quadro a seguir. Depois voltamos a atenção para outras dimensões da pesquisa. Consideramos relevante, neste estudo de tese, trazeremos essa sistematização, inclusive para avaliarmos a presença, nos estudos acadêmicos, da reflexão sobre a educação camponesa e as ênfases dadas nas pesquisas.

Quadro 14 – Trabalhos acadêmicos 2020-2021 na UFC

Trabalhos Acadêmicos sobre Educação Rural, Educação no/do Campo				
UFC 2020- 2021				
Autor(a)	Título do trabalho	Curso	Ano de publicação	Categoria do trabalho
Edson Caetano Cristiano Apolucena Cabral	Trabalho e educação no campo: a educação popular de classe e socialista como estratégia de superação do controle metabólico do capital	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2020	Artigo de Periódico
Kamila Costa de Sousa	Jovens da Escola do Campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2020	Tese
Clarice Zientarski Hermeson Claudio Mendonça Menezes Sônia de Oliveira da Silva	Formação de professores (as) do campo: uma política no contexto das mutações no mundo do trabalho	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2020	Artigo de Periódico
Emílio Lopes de Sousa	Educação do campo em território camponês: o estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE	Departamento de Geografia	2020	Dissertação
Márcio José de Lima Winchuar Leilah Santiago Bufrem	Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2020	Artigo de Periódico
Luan Oliveira dos Santos	Ensaio sobre educação básica cearense: eficiência e contrastes entre os meios rural e urbano	Departamento de Economia Agrícola	2021	Dissertação
Nataniele dos Santos Alencar Jair Andrade de Araújo Wellington Ribeiro Justo Diogo Brito Sobreira	Diferentes características dos professores explicam o GAP educacional entre escolas urbanas e rurais no Brasil?	Departamento de Economia Agrícola	2021	Artigo de Periódico

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir da plataforma da Biblioteca Virtual da UFC.

Diante do exposto até aqui, podemos observar o quão complexa é a história da luta dos camponeses pelo acesso ao estudo e como a educação rural assumiu, ao longo do século XX, as características formativas consoantes ao desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, além disso, como se processam as permanências com o projeto do agronegócio na escola. Entretanto, percebe-se, do ponto de vista da política educacional, como o cenário descrito acima começa a alterar-se na década de 1980, com as discussões geradas pelos conflitos sociais no campo e na cidade, a partir da reivindicação por uma vida digna aos trabalhadores e educação gratuita para seus filhos. Nesse contexto social, o papel de movimentos sociais organizados, como o MST, pode alterar essa correlação de forças e construir, com as demais organizações, a nova política da Educação do Campo, tendo como pressuposto a necessidade de um novo modelo educacional que rompa com os processos de educação dominante no campo.

Consideramos relevante a compreensão dessa totalidade dos avanços e desafios aqui apresentados, para adentrarmos no universo do Programa Agrinho e na disputa de interesses no campo educacional na atualidade, o que está em jogo nessa proposta de programa como disputa da sociedade brasileira em torno desses dois projetos: o do agronegócio e a pedagogia do MST.

5 HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA EM ESCOLAS CAMPONESAS: O PROGRAMA AGRINHO E AS DISPUTAS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, NOS OBJETIVOS DA ESCOLA E FRENTE AOS SUJEITOS DO CAMPO

Este capítulo versa sobre a estratégia da ABAG por meio do Senar e da Faec, em sua proposta de Educação Ambiental em uma região marcada por conflitos ambientais. Na região da Chapada do Apodi, o conflito se dá em torno das violações de direitos territoriais, ambientais, trabalhistas, sociais e de saúde, envolvendo comunidades camponesas e empresas do agronegócio da fruticultura irrigada. Na região leste do estado, os Assentamentos de Reforma Agrária lidam com conflitos envolvendo setores empresariais ligados às usinas eólicas, a produção de coco, a pesca predatória e a especulação imobiliária.

Ao adentrar nesse universo, a pesquisa de campo nos permitiu a apreensão do movimento do real no que tange à ação do Programa Agrinho, com o objetivo central da pesquisa em conhecer o funcionamento do Programa no interior das escolas para analisarmos suas implicações políticas, ideológicas e educativas.

O convite é um passeio pela experiência vivida por gestores e professoras que atuam nas escolas e que aceitam o desafio e aderem ao programa, adaptam às ações e participam de forma ativa da proposta. Para isso, vamos descrever e analisar como se dá o processo de criação do programa e sua gestão com ênfase nos seguintes eixos: aceitação, adesão, adaptação ou negação ao programa. Em igual medida, observar o planejamento das atividades, o financiamento, a formação de coordenadores e professores, o calendário adotado, a política de premiação do programa, as dificuldades e os desafios. Vamos conhecer também o processo de negação ao Programa, os questionamentos e as formas de resistência dos movimentos sociais nos territórios.

Importa levar em conta os diferentes olhares e as visões plurais que os professores lançam sobre o programa e sobre sua própria prática pedagógica. Não existe um pensamento homogêneo, são visões que demonstram que, no estado do Ceará, existem diferentes formas de condução do projeto, seja no município ou no interior das próprias escolas. O programa adota um Manual, mas sua implementação é diversa e nem sempre a escola aceita “tal como ele é”. Nesse sentido, as falas são carregadas de contradições, as quais permeiam as visões distintas sobre a experiência, o que nos permite o exercício de reflexão sobre o papel da educação e dos educadores e nos desafia a pensar sobre a prática pedagógica a partir de uma visão crítica e contemporânea do fenômeno educativo, desmistificando o caráter meramente tecnicista para aprofundar nossa atuação pedagógica como professores e superar os grandes

desafios do ser/fazer docente. Isso porque,

os profissionais da educação precisam ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, pois é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa. (LIBÂNEO, 2002, p. 28).

Foi esse o convite que fizemos ao diálogo de saberes com as escolas para olhar sua própria experiência e analisar a atuação pedagógica no que tange às concepções político-pedagógicas que embasam o Programa, as práticas que o orientam, a formação dos professores e a política de premiação.

5.1 A retórica e os mecanismos do Programa Agrinho no Ceará, embates e desafios: nem sempre a escola aceita ‘tal como ele é’

Desde 2003, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Ceará – SENAR-CE afirma como um objetivo “proporcionar a formação profissional rural e a promoção social do trabalhador e de sua família”, desenvolvendo o Programa Agrinho em escolas municipais e estaduais do estado. Em 2003, temos o início do programa, com atuação em nove municípios cearenses sob a coordenação do SENAR e da FAEC em parceria com as Secretarias de Educação – SEDUC e Secretaria de Meio Ambiente – SEMA. Nos anos seguintes, a adesão chega a 23 municípios e adota como ações mobilizadoras as temáticas de *saúde, trabalho, consumo, cidadania e como viver bem no semiárido*. A partir de 2006, a média crescente é de 40 municípios envolvidos no programa.

Com temas voltados aos interesses do Agronegócio, o Agrinho reforça a intervenção na escola para a formação da juventude baseada em conteúdos sobre as questões ambientais ao mesmo tempo em que se propõe à formação do jovem, do trabalhador e do produtor do futuro para uma melhor relação [com o agronegócio], dito de forma oculta nas palavras do Flávio Viriato de Saboya Neto, presidente da FAEC e do Conselho de Administração do SENAR-CE, explicitando seu entusiasmo com a experiência desenvolvida no Paraná. Do enunciado saltam questões que permearão nossas análises ao longo do trabalho. O que citado o dirigente quer de fato enunciar ao referir como objetivos: proporcionar mudanças de hábitos e de atitudes; formar cidadãos empenhados na defesa da sociedade; preparar crianças e jovens para uma melhor relação com o meio ambiente; contribuir com a formação profissional do trabalhador e do produtor rural do futuro? Como vimos durante a *Pesquisa Agrotóxicos*, esse é um processo utilizado como estratégia de racialização da

responsabilidade dos problemas ambientais para os pequenos produtores.

Seu objetivo é proporcionar **mudanças de hábitos e de atitudes quanto à preservação ambiental, à saúde, à educação e à cidadania, visando formar cidadãos empenhados na defesa da sociedade e do meio ambiente; preparar crianças e jovens para uma melhor relação e contribuir para a formação profissional do trabalhador e do produtor rural do futuro.** Tudo começou com uma participação nossa na qualidade de superintendente do SENAR/CE em uma solenidade de premiação no estado do Paraná, berço do Programa AGRINHO no Brasil. Ficamos tão entusiasmado com a ideia que resolvemos em conjunto com a equipe técnica do SENAR/ CE e com o total respaldo do então presidente José Ramos Torres de Melo Filho e dos Sindicatos Rurais, implantar o AGRINHO no Ceará (FAEC, 2017, p. 02)

O nome do Programa no Ceará se diferencia dos demais estados e faz parte da estratégia do próprio setor empresarial. Por quê? Como já afirmamos, há uma estratégia de melhorar a imagem do setor junto à sociedade devido, em parte, às temáticas históricas que perpassam a trajetória e a imagem do agronegócio: o latifúndio, a violência no campo, o trabalho escravizado, a contaminação das águas, os impactos da monocultura – os chamados desertos verdes –, a destruição da biodiversidade produtiva e ambiental, o desaparecimento da variedade de sementes crioulas, e, mais recentemente, os impactos dos agrotóxicos na saúde do trabalhador e no ambiente. Temáticas que os Movimentos Sociais e Ambientais têm visibilizado em suas lutas ao longo das últimas décadas. O estudo de Pompeia (2018) aponta para essa estratégia de agenciar o setor público para fortalecer o termo “agro”, sem “negócio.” O programa adota como justificativa

a formação das gerações futuras e a possibilidade de **transformar a realidade pouco edificante em que se vive.** E a educação é peça fundamental para a superação das barreiras do **desconhecimento e das práticas tradicionais e empíricas**, adotadas por gerações presentes e passadas em relação ao meio ambiente (FAEC, 2017, p. 03 – *grifos nossos*).

Pontuamos aqui ao menos três questões: a primeira diz respeito à nomenclatura do Programa, AGRINHO, escrita no diminutivo e com o fito de, adotando um tom coloquial amoroso, amistoso, aproximar-se de modo mais sensível ao universo de intervenção; a segunda, no enunciado dos objetivos centrais do programa, desconhece liminarmente a experiência histórica e formula um juízo de valor negativo do modo de vida camponês ao tratar como “realidade pouco edificante”. E a terceira, de modo a-histórico, ataca as experiências do passado e do presente, e desqualifica completamente os saberes locais. Observamos, por meio dos documentos do Programa, que este reforça a ideia que as pessoas da classe camponesa são tidas como destituídas de conhecimento ou portadoras de um

conhecimento que precisa ser desestruturado e substituído por outro. Percebemos elementos de um racismo estrutural contra os camponeses, o qual está impregnado no programa e que está claramente reproduzido na linguagem que eles se autorizam a usar, a qual desqualifica esses modos de vida camponês. Lendo com o sentido acurado, pode-se perceber uma tônica de epistemicídio ao desvalorizar os conhecimentos tradicionais, os saberes ancestrais e os advindos da experiência. Tal é decorrente do negacionismo e da violência simbólica sobre o relevante papel dos povos tradicionais na preservação da natureza e da cultura.

Tais ideias são, em parte, reforçadas e ampliadas no depoimento do ex-governador do Ceará, Lúcio Alcântara, durante um evento de premiação do programa. Atente-se para a formulação acerca do programa como *meio eficaz de capacitação de jovens filhos de agricultores*. Ora, o *meio eficaz* invocado não é outro senão a permanência da atitude paternalista de *dar instrução e formação* e acrescida de outra perspectiva que atravessa décadas (e mesmo, séculos) qual seja, a senda da *instrução com o objetivo de moldar jovens espíritos*. Vários estudos de História Social demonstram à larga a estratégia patronal no sentido de pensar a instrução, o ensino como mecanismo de "moldar corpos dóceis ao trabalho". Na sequência, o discurso chama a atenção ao enunciar um vago conteúdo sobre *insensibilidade das pessoas para o problema do meio ambiente*; ou sobre a *exploração racional dos recursos naturais*. Ainda chama a atenção uma hipótese do *Agrinho* como possibilidade de *despertar vocações para a vida no campo* ou sobre a *atração de renovados contingentes humanos ligados à produção agrícola*.

Quando governei o estado do Ceará apoiiei de forma entusiástica o Programa Agrinho, levado a cabo pela Federação de Agricultura, por acreditar tratar-se de um meio eficaz de capacitação de jovens filhos de agricultores **dando-lhes instrução e formação com o objetivo de moldar jovens espíritos com valores que proporcionem o exercício de uma cidadania digna**. A desvalorização da atividade rural que leva a **insensibilidade das pessoas para os problemas de meio ambiente e exploração racional dos recursos naturais acaba comprometendo a relação das comunidades com a natureza**. O Agrinho pode colaborar para despertar vocações para a vida no campo e a identificação de oportunidades que levem a **ocupações saudáveis e economicamente rentáveis indispensáveis à atração de renovados contingentes humanos ligados à produção agrícola**. (FAEC, 2017, p. 6)

Nessa perspectiva do Senar, o Agrinho surge como uma ferramenta de caráter preventivo e se coloca no âmbito da Educação Formal com o objetivo de “proporcionar mudanças de hábitos e de atitudes quanto à preservação ambiental, à saúde, à educação e à cidadania, mediante uma ação conjunta escola-comunidade rural, visando a formar cidadãos empenhados na defesa das questões de interesse do seu meio de convivência”. Aqui se

observa o propósito de intervenção ao universo escolar, sem mediações sócio-históricas, afirmando genericamente como necessária a “mudança de hábitos e atitudes” em ampla dimensão da vida social – natureza, saúde, educação, cidadania – recorrendo à escola na formação de "cidadãos empenhados na defesa da questão de interesse de seu meio de convivência". Várias questões se impõem assinalando aqui o enunciado genérico e desistoricizado dos objetivos traçados pelo SENAR quanto ao Agrinho. Utiliza para sua dinamização um garoto chamado Agrinho, conforme a imagem abaixo, com o objetivo de envolver o imaginário com a figura de um bom menino, risonho e simpático, como devem ser as personagens de efeito publicitário. Desde o diminutivo que nomeia o programa, já se percebe uma estratégia de criar afinidade e empatia.

Figura 37 – O garoto propaganda Agrinho



Fonte: ADAGRI, 2021⁵⁹. Acesso em: 18 out. 2021

O programa atua especialmente com estudantes das escolas públicas rurais do ensino fundamental, professores, diretores, orientadores pedagógicos, trabalhadores, produtores rurais e suas famílias. Na compreensão da coordenadora do programa no município de Quixeré:

⁵⁹ Disponível em: https://www.google.com/search?q=GAROTO+AGRINHO&rlz=1C1GCEA_enBR1004BR1004&oq=GAROTO+AGRINHO+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTUwODNqMGoxNagCALACA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#vhid=fUvHEe2ATEWzM&vssid=l.

Um dos objetivos maiores é a gente mostrar que as crianças do campo, elas têm tanto habilidades e produções artísticas quanto de qualquer outro lugar. É dar esse espaço para as crianças do campo, da zona rural, se destacarem. Digamos que é um dos nossos objetivos. (Coordenadora 01)

Com o intuito de alcançar esses objetivos e como forma de dinamização do programa nas escolas, o Programa é organizado por etapas determinando sua dinâmica e funcionamento em suas articulações políticas, organizativas e pedagógicas. No quadro a seguir, organizado a partir das entrevistas realizadas, situamos as etapas, desde o Planejamento e escolha do Tema, a cargo do SENAR/FAEC; o contato com a Secretaria de Educação e Escolas; a adesão ao Programa; a formação dos coordenadores e professores; a distribuição de material pedagógico; a elaboração da experiência pedagógica; o desenvolvimento das atividades nas escolas; a produção de trabalhos visando ao Concurso; a seleção dos trabalhos; a premiação e a avaliação do Programa. Nessas etapas, a organização do programa desconsidera o território (suas vivências, seus saberes e experiências) em que essas ações vão ser desenvolvidas, conforme apontaram os diversos depoimentos dos sujeitos das escolas.

Quadro 15 – Planejamento das ações do Agrinho



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir das entrevistas.

Do ponto de vista de execução da proposta pedagógica, os temas são inseridos nas diferentes disciplinas, de forma transversal aos currículos escolares, durante todo o período letivo, por professores treinados e obedecendo a um cronograma previamente estabelecido. O material didático é composto de cartilhas, manual do professor, jornais e cartazes, apresenta os temas em forma de histórias infantis, tendo como personagem principal um garoto chamado Agrinho. Introduzindo o elemento de competitividade, a pretexto de dinamização do Programa e motivação de professores e alunos, são realizados concursos de âmbito estadual nas diversas modalidades. Uma comissão, composta por representantes das áreas técnica e pedagógica e por diversos parceiros, atribui a avaliação dos trabalhos concorrentes. Ao final de cada etapa/ano, uma cerimônia de premiação apresenta os vencedores dos concursos: Desenho (participam alunos de 2º e 3º anos), Redação alunos de 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos), Experiência Pedagógica (para os professores), assim como o *Município Agrinho*.

O Agrinho é considerado o maior programa de "responsabilidade social" do SENAR em parceria com a FAEC e com o Governo do Estado, por meio das Secretarias de Educação e Meio Ambiente; e instituições públicas e empresas privadas com o apoio dos Sindicatos dos Produtores Rurais. Para nos aproximarmos do grau de abrangência e atuação do programa, pesquisamos alguns quantitativos; para o ano de 2012, o SENAR distribuiu 35.000 (trinta e cinco mil) cartilhas destinadas a alunos do 2º ao 5º ano; 32.000 (trinta e duas mil) cartilhas para estudantes do 6º ao 9º ano e 5.000,00 (cinco mil) manuais para os professores sobre o tema "trabalho e consumo". Para o ano de 2020/2021, o Agrinho contou com a participação de 47 municípios cearenses, envolveu 4.673 professores e 80.272 alunos, indicando uma queda na adesão, se comparados os números dos anos anteriores. Na celebração dos 15 anos do Programa no Ceará, o Senar produziu uma Cartilha com a síntese de atuação do Programa descrita na linha do tempo em que sistematizam o número de municípios, escolas, professores e estudantes envolvidos no programa entre os anos de 2003 e 2017, quando se atinge um universo de 46 municípios e 1.300 escolas e um público-alvo de dez mil professores e duzentos mil alunos.

Quadro 16 – Linha do Tempo sobre a evolução do Agrinho em 15 anos



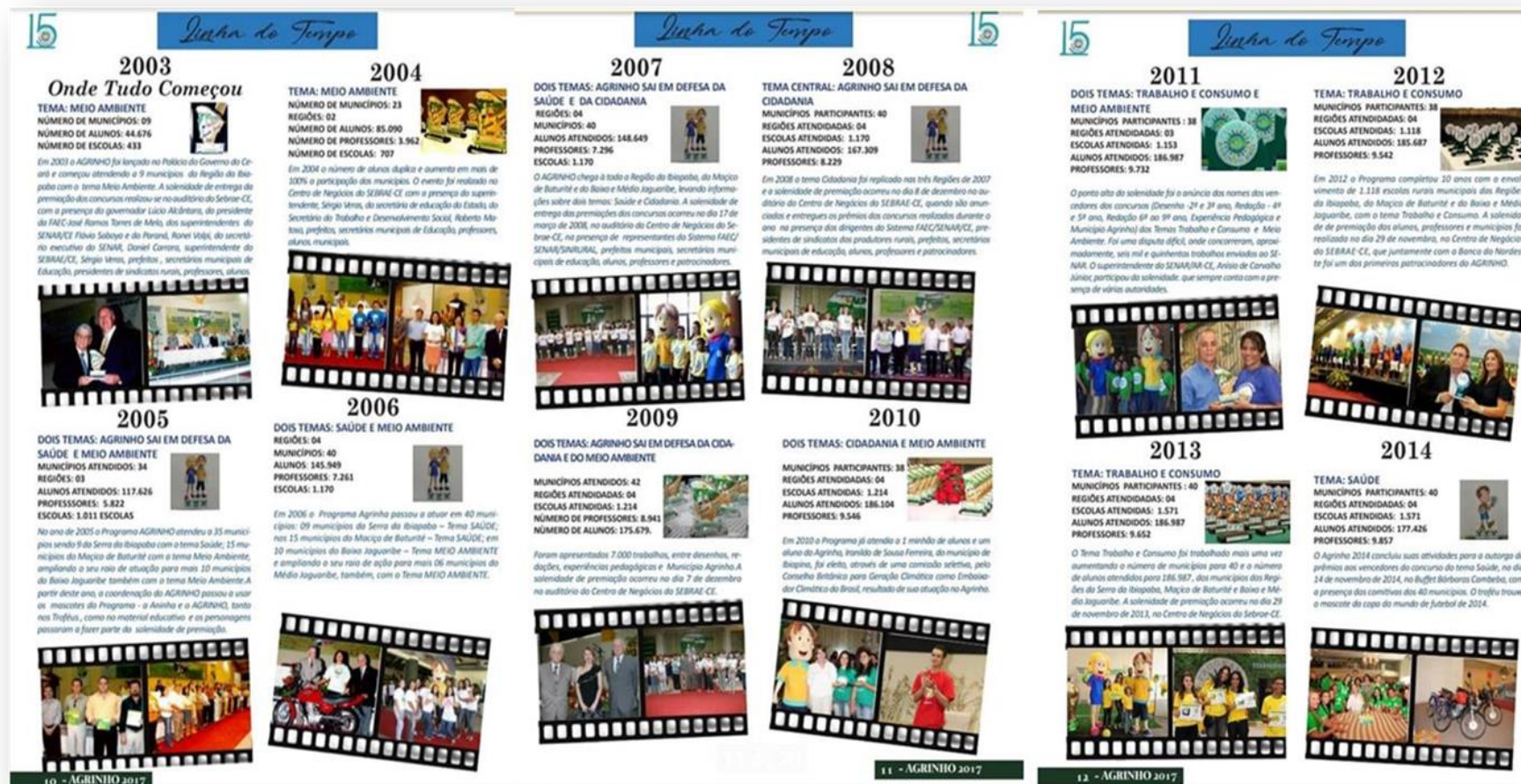
A EVOLUÇÃO DO AGRINHO EM 15 ANOS

ANO	Nº MUNICÍPIOS	Nº ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES	Nº DE ALUNOS 2º AO 9º ANO
2003	09	433	1951	44.676
2004	23	707	3.962	85.090
2005	34	1.011	5.822	117.626
2006	40	1.170	7.261	145.949
2007	40	1.170	7.296	148.649
2008	40	1.170	8.229	167.309
2009	42	1.214	8.941	175.679
2010	38	1.214	9.546	186.104
2011	38	1.153	9.732	186.987
2012	38	1.118	9.542	185.687
2013	40	1.571	9.652	186.987
2014	40	1.571	9.857	177.426
2015	41	1.171	9.652	196.987
2016	40	1.170	9.600	196.880
2017	46	1.300	10.000	200.000

Fonte: FAEC, 2017

Os quantitativos constantes do quadro acima nos chamam a atenção pela magnitude quanto ao número de municípios (prefeituras) e escolas que aderem ao programa, como também o universo de estudantes participantes. São fontes que nos levam a pensar o real impacto do programa na dinâmica pedagógica da escola e de seus sujeitos, assim como a necessidade de dirigir nossas perguntas sobre as temáticas abordadas, as estratégias de convencimento e os modos de adesão ao programa e, nestas, como se dá o envolvimento das escolas que funcionam **no** campo e como chegam para as escolas **do** campo que fazem parte da mesma rede de ensino. Na figura a seguir, busquei sistematizar, de 2003 a 2014, as temáticas abordadas pelo Programa Agrinho. Convém informar que, até o ano de 2020, em nossa pesquisa, a Cartilha é o único material que encontramos feito pelo Senar/CE sobre o Programa Agrinho. Como veremos, os temas são pensados no estado do Paraná, o material do Programa é produzido pelo SENAR/PR e reproduzido pelo SENAR/CE. Na referida Cartilha, temos o histórico do programa e de depoimentos dos representantes e participantes elogiando as ações no estado do Ceará.

Figura 38 – Temas do Programa Agrinho - 2003-2014



Fonte: FAEC, 2017. Organizado pela autora.

Para termos um panorama geral, atualizamos a Linha do Tempo com os temas trabalhados pelas escolas nesses vinte anos de funcionamento do Programa no estado do Ceará, com a predominância dos temas do Meio Ambiente, Saúde, Cidadania, Trabalho, Consumo, Viver Bem no Semiárido e Cooperativismo. Observe-se que, em alguns anos, o tema aparece articulado a outro, sendo os mais constantes: Meio Ambiente e Cidadania, tendo, nesse caso, uma articulação com Saúde ou Meio Ambiente ou como uma espécie de consigna: Em defesa da Cidadania. Também chama nossa atenção o tema Viver bem no Semiárido, ressaltando uma peculiaridade do ambiente, da região e destacando o Viver bem, em perspectiva de aglutinação dos temas de Saúde e Meio Ambiente. Abordagem singular, denotando uma diretiva empresarial ou do propalado empreendedorismo é o Tema Trabalho e Consumo. Interessante, pois, observar que, ao longo desses vinte anos, o foco do programa se dirigiu em maior medida em três grandes temas: ambientais, saúde e cidadania. Tais temas, como sabemos, conformam a pauta da disputa ideológica sobre o modelo de Campo e de Educação para o Campo na atualidade.

Quadro 17 – Temas do Programa Agrinho no Ceará 2003-2023

ANO	TEMA
2003/2004	Meio Ambiente
2005/2006	Saúde e Meio Ambiente
2007/2008	Cidadania e Saúde
2009/2010	Cidadania e Meio Ambiente
2011/2012/2013	Trabalho e Consumo
2014	Saúde
2015/2016	Viver Bem no Semiárido
2017/2018	Em defesa da Cidadania
2019-2020-2021	Cooperativismo
2022-2023	Saúde

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de consulta aos materiais pedagógicos

O patrocínio e financiamento do Programa no Ceará conta com instituições privadas, instituições bancárias e com apoio do Governo do Estado, Sebrae, Prefeituras Municipais, além do patrocínio de empresas locais. Na contracapa do Guia de atividades,

vemos as assinaturas da Realização: SENAR-CE, Sindicatos Rurais, Sistema de Cooperativas, Sebrae e Prefeituras Municipais; do Patrocínio: Banco do Nordeste do Brasil, Instituto Tortuga e Governo Federal; e do Apoio: SENAR-PR, Governo do Estado do Ceará, APRECE, COOPAT.

Figura 39 – Patrocínio e Apoio ao Programa Agrinho



Fonte: Guia de Atividades (2019, p. 90)

No caso específico do Banco do Nordeste, um dos patrocinadores, em sua página de acesso à informação, localizamos o SENAR concorrendo na categoria de Projetos para Patrocínio Institucional e Mercadológico⁶⁰. O diretor técnico do Sebrae, Alci Porto Gurgel, destaca as "vitórias" do *Agrinho* no Ceará "ajudando a mudar o cenário rural": a capilaridade das ações (46 municípios), o universo de alunos (mais de dois milhões) e professores (175 mil) e configurando o *Agrinho* "como um caso de sucesso na Educação Rural", posto que "está ajudando a mudar o cenário rural, permeando os saberes e fazeres tradicionais do sertanejo com a informação inovadora que vem dos avanços científicos"; de certo modo, expressando um consenso do setor empresarial sobre o programa em seu

⁶⁰ Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/web/guest/aceso-a-informacao/licitacoes-e-contratos/patrocinos/editais/> Acesso em: 10 maio 2021.

autoproclamado objetivo de construir uma nova mentalidade no campo em negação à relação do campesinato com o território e seus saberes construídos historicamente.

Desde quando chegou ao Ceará, em 2002, até hoje, o Agrinho só tem colecionado vitórias. A começar pela sua capilaridade, que levou o programa a atender a mais de dois milhões e 500 mil alunos e agregar 175 mil professores de 46 municípios. **Outro ponto a se ressaltar é o fato das aulas, em classe e no campo, estarem ajudando a mudar o cenário rural, permeando os saberes e fazeres tradicionais do sertanejo com a informação inovadora que vem dos avanços científicos.** Fato é que, ver crianças de até sete anos, disseminando conhecimento e uma novíssima geração se formando para transformar o Sertão num lugar melhor para se viver e produzir confirmam o Agrinho como um inquestionável caso de sucesso na Educação rural. (FAEC, 2017, p. 5)

Em suas palavras, o diretor técnico do Sebrae chama-nos à atenção de como o programa adentra no universo escolar, e a escola passa a ser o local de propagação da imagem das empresas privadas e de divulgação e de seus ideais em relação à educação, ao campo e ao campesinato.

Das empresas do agronegócio que participam do rol de "parcerias" com o Programa Agrinho, uma delas é a Agrovale, como visto em Quixeré. A Agrovale é uma empresa que atua na comercialização de agrotóxicos, sementes, fertilizantes químicos, produtos para a carcinicultura, entre outros itens em sua revenda de varejo, hoje representando mais de dez empresas multinacionais do setor agrícola. Conforme publicizado em sua plataforma digital, o Programa Agrinho Quixeré diz que tem “orgulho em fazer parte da história de luta dessa empresa parceira, que contribui de forma significativa com a premiação do Concurso Agrinho Municipal em Quixeré e com o produtor rural da nossa região” (AGRINHO QUIXERÉ).

Figura 40 – Imagem da Empresa parceria do Programa Agrinho Quixeré



Fonte: Página do Facebook do Programa Agrinho Quixeré.

Ao buscar compreender a lógica do programa nas escolas, constatamos também os graus de envolvimento dos professores, chegando, inclusive, em alguns casos, a arcar com as despesas, conforme o depoimento:

*Veja quantos municípios não investem a vapor para ele acontecer! Enquanto nós... agora não, nesses últimos tempos. Mas se tivesse que fazer ações, o grupo de professores arcava, junto com a gestão, com tudo que o Agrinho necessitava. Porque o município não ofertava. E quem vai o nome lá em frente? O meu está lá, mas o do município está mais forte. Porque quando chama o município de Quixeré, é a professora fulana, mas é o município! Assim, e o município, ultimamente ele tem investido mais, porque a secretária, ela é aqui da chapada, ela já trabalhou Agrinho muito tempo. Não gostava também quando ela estava, porque ela via que **era um trabalho que a gente era quem arcava muitas vezes financeiramente, porque gasta-se muito.** (Professora 01)*

Conforme observamos, esse envolvimento é induzido pelo órgão gestor da educação no município sobre a direção da escola, na forma de uma demanda que não se deve questionar. Cumpre à direção da escola e ao quadro de professores, criar as condições de implantação das metas do Programa. É preciso assinalar quanto ao financiamento do Programa junto ao município, pois há uma série de custos não contabilizados nos convênios e essenciais à implementação e desenvolvimento do Programa.

Não são contabilizados os custos com as horas adicionais de trabalho docente, seja em sala de aula, ou no acréscimo e acúmulo de trabalho pedagógico envolvendo a mobilização da comunidade, a dinâmica de sala de aula, a garantia da infraestrutura, entre outras variáveis. Tal orçamento, decerto, implica o remanejamento de ações por parte da Escola, aludindo também ao sobretrabalho para os professores e uma possível alteração de seu plano de trabalho e do fazer pedagógico da própria Escola.

Figura 41 – Jovem geração do sertão: Programa Agrinho



Fonte: organizada pela autora a partir da imagem divulgada na Revista Plenário da ALCE, 2017, p.36.

5.2 O Programa Agrinho no município de Quixeré: diferentes estratégias insinuam “táticas silenciosas e sutis” no chão da escola

Ao iniciarmos o trabalho de campo, entrevistamos uma professora da Comunidade do Tomé, moradora da comunidade e atualmente coordenadora do Programa junto à Secretaria Municipal de Educação de Quixeré. Por meio de seu depoimento, recolhemos uma melhor compreensão sobre o Programa, sua dinâmica e sobre a implantação de suas ações nas escolas do município de Quixeré. Com um roteiro previamente organizado, fizemos perguntas que dizem respeito a informações sobre o que é o programa: quem são os diferentes sujeitos envolvidos e suas tarefas, as principais dificuldades enfrentadas, o envolvimento dos professores, estudantes e comunidade; sobre os critérios do processo de premiações; sobre mecanismo de avaliação do desenvolvimento do projeto na escola e sobre o que compete a cada instituição envolvida.

A professora entrevistada iniciou, há dez anos, suas atividades como coordenadora do programa na Comunidade de Cercado do Meio, na Chapada do Apodi. Nós nos conhecemos quando de nossa pesquisa de mestrado sobre o trabalho das mulheres na região do agronegócio, da fruticultura para exportação. Na ocasião da devolutiva à comunidade da referida pesquisa, em forma de materiais pedagógicos construídos, a professora convidou o Núcleo Tramas (UFC) para apoiar a Escola no sentido de *desenvolver um projeto diferente dentro do Programa Agrinho*.

No diálogo, durante a primeira entrevista com a professora, em 2019, ela nos informou ser então a coordenadora do Programa no município de Quixeré, inclusive, acompanhando mais seis escolas rurais que aderiram ao Programa. Sua fala nos trouxe elementos que nos ajudam a perceber e a confrontar o diferencial entre o que é proposto pelo SENAR/FAEC e aquilo que as escolas conseguem realizar. De acordo com seu depoimento, as orientações do SENAR são apresentadas durante os Encontros de Formação dos coordenadores, em nível estadual, bem como é realizada a distribuição dos materiais pedagógicos e repassados aos professores nos municípios. Em sua fala, observamos, no entanto, que as orientações, ao chegarem ao município e às escolas, são adaptadas, conforme a adoção de metodologias adequadas à vivência da comunidade escolar, o que nos ajuda a compreender alguns dos aspectos que diferenciam, por exemplo, Quixeré de outros municípios que aderem ao Programa.

Acompanhamos o desenvolvimento do Programa Agrinho nas regiões da pesquisa desde 2019 e, ao longo desses quatro anos, observamos o auge do programa no município de

Quixeré, em 2018, até a decisão recente do município, em 2023, de retirar a adesão a este. Contudo, optamos em manter as falas resultantes das entrevistas realizadas, cuidando de situar o período, compreendido entre 2019 até o mês de abril de 2023; esclarecendo que, durante a pandemia, a pesquisa se realizou de modo virtual, nas plataformas do programa.

Inicialmente, nossa atenção de pesquisa se voltou à compreensão sobre a adesão da escola ao Programa, como se organizou o planejamento das atividades em cumprimento e sintonia aos objetivos do programa. A entrevista deu a perceber que, diante das etapas estabelecidas pelo SENAR-CE, atrás referidas, ou seja, do caminho até a escola, nesta se dá uma ressignificação quanto à aplicação dos conteúdos. Essa é uma das dimensões que diferenciam Quixeré, em relação a outros municípios aderentes ao Programa, o que demonstra, a nosso ver, diferentes estratégias e "táticas silenciosas" adotadas pelos sujeitos da escola, ou como nos afirma Michel De Certeau:

[...] é natural que perceba as micro diferenças onde tantos vêem obediência e uniformização. É natural que ele concentre a atenção nos minúsculos espaços de jogo que táticas silenciosas e sutis “insinuem”, como lhe apraz dizer, brincando com os dois sentidos do verbo, na ordem imposta. (CERTEAU, 1998, p. 19)

A adaptação de conteúdos e metodologia é uma tática consciente ou não para mudar o que não se consegue implementar em relação ao como é indicado. Tal é percebido na entrevista com a Coordenadora municipal do programa, ao discorrer sobre como tem desenvolvido as atividades do Agrinho, adotando seu modo próprio, ou seja, *o coloco um pouco a minha cara*, no dizer da professora, é afirmar um quanto de sua relativa autonomia, fazendo uma mediação entre *o que me é dado* e o que considera *necessidade de nossa região*. Segundo a professora, tal procedimento resulta também de seu aprendizado com as cartilhas do Núcleo de Pesquisa Tramas, quando exercitava sua autonomia de uso do material conforme *o que a gente acredita e o que as comunidades e as escolas podem fazer*.

Então, assim, lá esse ano nós temos 45 municípios participantes, mas não significa dizer que Quixeré faz igual a, sei lá, Iguatu, o que os municípios tem, entendeu? A gente traz o material com o tema. Mas quando chega aqui eu coloco um pouco a minha cara, certo? Entendeu? Porque eu não vou contra aquilo que eu acredito, então, eu tento pegar o que me é dado, e inserir aquilo que eu acho que é necessidade da nossa região, aquilo que a gente já trabalha. Até porque antes de eu ir para a secretaria, para coordenar as seis escolas que trabalham, eu, lá no Cercado do Meio, eu fazia com as cartilhas do Tramas, entendeu? Colocando dentro a nossa proposta, o que a gente acredita, o que as comunidades e as escolas podem fazer. E aí meio que enraizou que a gente está fazendo nessa perspectiva aí. (Entrevista Coordenadora 01, 2019)

O funcionamento do Programa no município de Quixeré, de certa forma, evidencia uma adequação quanto aos objetivos, a partir da escola e do papel da professora na condução do processo; uma espécie de adaptação, que tanto pode ser analisada como uma “tática” na ação da escola e da professora, como forma de viabilizar as ações do programa. Outra vez, buscamos em Certeau, a reflexão sobre a arte da tática.

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. A tática é a arte do fraco. (CERTEAU, 1998, p. 100)

Para Certeau, se o “fraco” é dominado em relação ao poder, “não se deve subjugar a inteligência e a capacidade inventiva do mais fraco” (CERTEAU, 1998, p. 19). Dessa forma, concordamos com o autor que é por meio das experiências que o indivíduo desenvolve a sua maneira de fazer e de se tornar um praticante, com criatividade para adaptar o que lhe é designado. Aqui, nosso estudo também se apropriou da pesquisa de James Scott (2013), em particular sobre as formas de resistência dos grupos subalternos, a resistência ativa e as formas de expressão do discurso oculto dos de baixo, ou seja, sua desocultação e seu emergir público⁶¹. Nessa linha de argumentação teórica, alguma base em nossos estudos vem das leituras inspiradoras de E. P. Thompson, desde seu postulado por uma história vista de baixo, uma história dos debaixo.

Acreditamos que é dessa forma inventiva que coordenadoras e professoras desenvolvem o Programa Agrinho no cotidiano da escola, porque “são as artes de fazer que diferenciam aquilo que é produzido” (CERTEAU, 1998, p. 19). A entrevista seguinte, com a coordenadora do programa em Quixeré, dá a perceber as mudanças que se vão introduzindo no percurso, desde as intenções programáticas do SENAR até o material em mãos das crianças na escola com a mediação da professora.

Eu acredito que o município fazia adesão, tinha outra pessoa do município que coordenava e mandava as cartilhas para a escola. Ela fazia uma espécie de formação, mas sem [...] A gente nunca entendeu muito bem qual era o real objetivo do programa. A gente fazia nas escolas que eles trabalham e a gente foi desenvolvendo dentro da escola enquanto coordenação. E aí a gente pesquisava, no site da Faec não tinha muita coisa. Essa coordenadora do município, ela recebia algumas orientações lá em Fortaleza, trazia e repassava e chegava o material com várias temáticas. Dizendo sempre que era um programa social do Senar. Porém, a gente é que ia estudar com mais profundidade ver como é que ia desenvolver isso com as crianças. E foi aí quando eu entrei com todo nosso material. (Entrevista Coordenadora 01, 2019)

⁶¹ SCOTT, James C. **A Dominação e a Arte da Resistência**: discursos ocultos. Lisboa: Letra Livre, 2013.

O *nosso material*, citado na entrevista acima pela professora, se refere ao Almanaque do Núcleo Tramas/UFC, bem como a outros materiais sobre a região ou produzidos na escola. Ao relatar o processo de participação do município e da escola, a coordenadora lembra as mudanças introduzidas entre 2014 e 2016, período determinante na mobilização e no envolvimento das escolas de Quixeré na discussão efetivada com o apoio do Tramas e quando se efetivaram novas práticas de discussão e trocas de saberes, pois, antes, ao que ressalta na entrevista *não tinha aquela coisa de reunir, sentar e estudar e o pessoal acabava sem fazer muito*.

Não tinha aquela coisa de reunir, sentar e estudar e o pessoal acabava sem fazer muito. Ai de 2014 – 2015/16 que eu estava na Escola da Comunidade de Cercado do Meio, a gente começou a trabalhar com as nossas cartilhas do Tramas. Eu comecei a convidar a Mayara para fazer algumas palestras na escola para os meninos conhecerem um pouco dessa questão do orgânico. (Entrevista Coordenadora 01, 2019)

No projeto, cada escola organiza sua metodologia na instituição, em face da temática do programa, definida a cada dois anos; o desenvolvimento do projeto na escola é requisito fundamental para participar do concurso e postular premiações. Embora o tema seja definido pelo SENAR-CE, em Fortaleza, assim como a produção de materiais para alunos e professores, a coordenadora cria sua própria dinâmica, e busca materiais de outras fontes, o que pode significar que “é o mais fraco que pratica a arte da ordem e, ao mesmo passo, a burla” (CERTEAU, 1998, p. 19). Vejamos, como exemplo, a atuação da escola em face dos temas e materiais previamente definidos e elaborados e as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de ações sobre alguns temas, como o cooperativismo. Conquanto, sobre temas mais afeitos às suas práticas pedagógicas, no caso saúde e cidadania, o processo parece fluir com autonomia e participação dos alunos em ações e propósitos educativos: aulas de campo, plantio de jardins e hortas medicinais. E, no caso, a professora havia realizado um experimento pedagógico no projeto ‘hortas escolares’, em 2016. Assim, com o destaque dado ao seu trabalho, em 2017, ela é convocada pela Secretaria Municipal de Educação para assumir a coordenação do Programa *Agrinho* no município.

Nós já trabalhamos o trabalho e consumo que era uma temática. Trabalhamos o semiárido (que foi na época que a gente pegou muita questão das cartilhas e a produção de horta na escola). Trabalhamos a saúde que era outro tema e cidadania. Ai esse ano de 2019 entrou o tema novo que é o cooperativismo que a gente nunca tinha trabalhado. Ai a cada dois anos trabalha um tema desses e vem um material todo voltado para esse tema. Ai como a gente não tinha muito conhecimento em profundidade, quando a gente trabalhou 2014/2015/2016 mais ou menos, nós trabalhamos nessa perspectiva, porque

a escola, ela tem que elaborar um projeto dentro do tema. Aí na época que eu estava lá, o tema era semiárido. Então, a gente trabalhou as cartilhas, a gente trabalhou as palestras, fizemos visita, aula de campo nas empresas (que a gente fazia relatório e tudo). E o nosso projeto da escola era tentar construir jardins e hortas. Tentar ver lá dentro da escola no espaço que tinha, se a gente poderia fazer em um lado horta com plantas medicinais. Porque a gente tinha uma parceria com o CVT e tinham muitas plantas medicinais lá, e os meninos mesmos no contra turno iam construindo as hortas. E até que no começo deu certo: cebolinha, coentro, alface, essas coisas assim. Então esse era o projeto da escola. (Entrevista Coordenadora 01, 2019)

Quando a escola adere, internamente, há um processo de discussão para escolher quem coordena o programa na instituição, definindo as responsabilidades de dinamização e motivação dos demais professores na realização das atividades, seguindo os passos referidos pela entrevistada e destacando o papel do professor-mobilizador e do coordenador escolar. Alguns passos nos levam a problematizar qual terá sido o impacto pedagógico e a definição de papéis educativos, por exemplo, quanto ao professor mobilizador que tem como uma das tarefas "criar pontes entre aulas de campo com uma empresa", assim como na produção de relatórios (com fotografias e vídeos) para comprovar as ações realizadas. Logo, além de outras interferências no fazer pedagógico da escola, verificamos uma superposição de tarefas e o deslocamento do acompanhamento do sistema escolar, da avaliação e das metas pelas Secretarias de Educação (Municipal e Estaduais) para um ente empresarial, com visão e regras específicas de avaliação, premiação e resultados.

*E aí quando eu fui para lá, a primeira vez que eu fui ver a formação deles, como eram as orientações é que eu fui pegando o jeito e fui colocando essa questão da problemática da comunidade. Então, cada projeto [...] O que eu oriento para eles: **eles têm que fazer um projeto e dentro desse projeto, eles fazerem um levantamento na comunidade de uma problemática que eles considerem séria para poder intervir de alguma forma.** Isso no coletivo dos professores e tudo mais. Agora, o que eles fazem? Eles trabalham a cartilha com os alunos, eles escolhem uma problemática para aquele ano, uma coisa que eles estejam querendo, uma coisa que dê para começar, para terminar, para conseguir colocar dentro do projeto. Ai esse ano a gente trabalhou com esse tema do cooperativismo e cada escola escolheu o que realmente queria focar enquanto necessidade da escola, não é? [...] Aí, dentro da escola, eles escolhem um professor para ser um mobilizador. Ele vai criar pontes entre aulas de campo com uma empresa, com alguém para vir dar uma palestra, com os materiais junto com coordenador escolar. Então, dentro da escola, ele é quem puxa. Aí depois eles ficam fazendo tudo: colocando no relatório, fotografando, fazendo vídeos para poder comprovar essas ações que eles fazem. (Entrevista Coordenadora 01, 2019).*

Essa interferência na ação pedagógica com uma nova demanda para a escola a partir de uma temática que chega e que não está dentro do plano de trabalho nos faz refletir

sobre a real autonomia da instituição de ensino na execução do programa mesmo que seja proposto como intenção *fazer um levantamento na comunidade de uma problemática que eles considerem séria para poder intervir*. Ao final, conforme o depoimento, eles devem trabalhar a cartilha, fazer algo que *dê para começar, para terminar, para conseguir colocar dentro do projeto*. No entanto, que seja dentro do projeto! Há um enquadramento do processo porque tem metas, tem produtos, tem prazos a serem cumpridos.

Uma das professoras também pontua uma definição de papéis, ao menos formal, para o professor mobilizador, o coordenador, mas ressalta que, ao fim e ao cabo, os demais assumem de fato as tarefas propostas pelo Programa Agrinho.

Tem uma formação no município, depois tem aqui na escola, não é? E aí, assim, assim sempre lá na secretaria já fica posto quem vai ser o nome do professor responsável certo? Aí depois desse nome escolhido, ela vai se dividir nas tarefas com todo mundo. Ela apenas tem um nome para fazer a identificação, mas aí quando chega aqui na escola, os demais assumem também. (Entrevista Professora 02, 2023)

A principal atividade da coordenadora no município é mobilizar as escolas, acompanhar as ações, tirar dúvidas, realizar encontros formativos com os professores, propor materiais e funcionar como ponte entre os projetos das escolas e as assessorias e parcerias.

A partir das formações e dos diálogos estabelecidos para convencer sobre a necessidade de participação e adesão ao programa, para as escolas, agro vinha de agricultura, de agronegócio; e o programa foi recebido *como uma coisa nova, até o nome Agrinho soava como uma novidade*, como discorre uma professora entrevistada, para quem a chegada do programa trouxe desafios, mas sua avaliação é que *o programa é bom*.

Para nós foi uma coisa nova, até o nome Agrinho. A gente sabe que o agro já vinha de alguma coisa de agricultura, do agronegócio, alguma coisa do tipo, não é? E quando chegou na escola, um programa novo como esse, nós vimos que nós precisávamos muito de ajuda para poder desenvolver. Com o passar do tempo, a gente foi vendo que o programa é bom. Como até hoje a gente fala que ele é bom, mas que existem as dificuldades por conta de outras demandas. (Entrevista Professora 04, 2023)

Enquanto uma professora destaca *o bom* como sinônimo de *novidade*, outra colega, da Escola Francisca Laura de Jesus acha que o programa *não tem mais o encanto*. Apesar das diferenças de abordagem sobre este, em ambas há uma convergência que envolve seu trabalho e a escola: desenvolver atividades dos programas que chegam às escolas não é uma escolha, mas, principalmente, acolher demandas externas à comunidade escolar e acúmulo de trabalho. Assim, vamos lendo, na entrelinha ou de modo mais aberto, as críticas ao programa, e a percepção sobre suas contradições, como no excerto da entrevista seguinte.

Em linguagem coloquial e direta, o argumento é certo: *O programa veio de paraquedas*, e expressa, inclusive, um certo mal-estar para dizer da adesão ao Agrinho, como uma determinação a ser cumprida, pois, na prática *se nós batermos o pé e dissermos que não vamos trabalhar, o município já não tem nem como ser Agrinho*, o que impede o município de concorrer aos concursos, às premiações. Logo, *com gosto, sem gosto, com vontade, sem vontade*, mas [os professores] trabalharam, o que, na prática, põe em cheque uma suposta adesão, para um sobre trabalho compulsório aos professores.

O Programa veio de paraquedas, assim. Porque vem da Secretaria de Educação, eles fazem a adesão do programa, depois convocam os professores para fazer a formação lá no município. E tem que trabalhar! Porque se nós batermos o pé e dissermos que não vamos trabalhar, o município já não tem nem como ser Agrinho. E eles já foram [premiados] Município Agrinho bem quatro vezes, por quê? Porque todas as seis escolas aderiram ao programa. Com gosto, sem gosto, com vontade, sem vontade, mas trabalharam. Por sinal, agora mesmo, eu acho muito difícil a continuação. Porque já chegou, assim, a reta final, não tem mais o encanto. (Entrevista Professora 01, 2023)

O depoimento da professora da Escola Francisca Laura de Jesus demonstra os níveis de pressão sobre a comunidade escolar para adesão ao programa; o que não é uma decisão fácil de lidar, porque há resistências no interior da escola, uma vez que, se não é algo construído, se não são sujeitos do processo, os conflitos ocorrem. Entretanto, como chega à Escola em forma de diretiva ou demanda decidida pela Secretaria de Educação, se dá a convocação e uma obrigatoriedade em cumprir a demanda; impondo uma carga de trabalho adicional e uma formação, que não parte das necessidades cotidianas da escola e dos territórios nela representados. Vemos, assim, o impacto de uma decisão política externa ao ambiente escolar que atende a interesses do capital e a seus modos de uso do sistema educacional para transferir seus argumentos, sua lógica e seus dispositivos. No entanto, há resistências.

5.3 A lógica da “Formação” de Professores no Programa Agrinho: é formação ou treinamento e modelagem segundo as fórmulas do mercado?

A formação dos professores, no município de Quixeré, é anual, em fevereiro ou março, em um dia, quando se apresenta o tema a ser trabalhado e os materiais elaborados. Participam da formação em torno de 68 professores das sete escolas que aderiram ao programa em 2022. A diretora de uma das escolas, em entrevista, resume em que consiste a formação (de um dia) por parte do SENAR-CE e como, em seguida, são implementadas as

diretivas pela coordenadora local. Em sua percepção, parece tudo se resumir ao treinamento dos alunos quanto a escrever redações, produzir desenhos ou outros conteúdos, de modo a atender às demandas do programa. Em sua visão, parece assim se resumir: o trabalho da escola; o resultado esperado pelo SENAR-CE e as premiações esperadas pelo município e parte da comunidade escolar.

Com relação à formação, a gente recebe uma pessoa do Senar o dia todo, a gente passa o dia todo com elas. Em seguida a coordenadora local, a [fulana] (antigamente era [fulana] que trabalhava na secretaria), a [fulana], ela intensifica muito, e é muito cheia de ideias e tudo mais. A [fulana], quem conhece ela já sabe como é, não é? Muito interativa. E a gente tem essa formação com ela também, para dar uma ajuda nas escolas. Mas pelo fato dos professores já conhecerem o agrinho e o que eles querem: eles querem redações, que os alunos sejam capazes de produzir, que eles sejam capazes de interpretar. E que eles [os professores] possam estar fazendo um trabalho para dar esse resultado para eles [agrinho], e eles [os estudantes] também terem um retorno com as premiações, não é? (Entrevista Diretora 1, 2023)

Ao escutar os depoimentos de diversos professores sobre a formação, resta como uma das perguntas se podemos chamar de formação um encontro que dura em média seis horas e se resume à apresentação da temática escolhida pelo SENAR-CE, a apresentação das etapas, do calendário de execução e das metas estabelecidas. Logo, chama-nos atenção também, nas entrevistas, o lugar e a função da escola e dos professores em face das exigências do programa que, ao se apropriar do espaço escolar, pretende utilizar o potencial criativo e articulador dos professores e dos coordenadores, com vistas ao cumprimento de metas e um produtivismo exacerbado; além de transformar a escola num lugar de produção de metas e competição, reforçando elementos da perspectiva do mundo empresarial.

A entrevista com a Coordenadora do Programa Agrinho Quixeré nos oferece elementos de análise quanto à implementação do programa na escola. Após o momento de "formação" (em verdade, mera apresentação) *se faz a entrega do material, a gente recebe as cartilhas e aí o que cabe ao professor, ele vai vendo o vídeo, vai se inteirando para poder ir desenvolvendo da melhor forma*, afirma a entrevistada. Há, no mínimo, uma contradição quanto à possibilidade de mudanças de conteúdos por parte da escola, pois isso só é possível em termos de atividades. Sim, pode até mudar, conquanto não mude a lógica e tudo esteja pronto para "entregar no prazo" externamente definido. A lógica segue sendo adotar a temática e os materiais externamente elaborados, cumprir prazos e metas do programa e se credenciar ao concurso de interesse dos gestores municipais. O que isso significa na dinâmica da escola? Qual a função de um específico professor mobilizador? Qual o impacto nos

processos da formação integral dos estudantes? O que significa em termos de alteração para o professor de sua rotina escolar, da modificação de seus horários-aula e conteúdos, de acréscimo de atividades, de seu tempo aumentado de trabalho? De fato, o Programa Agrinho altera a dinâmica da escola e a pergunta central é: isso é bom, para que e para quem?

Nessa formação geral, o que eles fazem? A gente apresenta o programa, apresenta a temática (que eles já conhecem, como tem circulado há vários anos, não é?). Mas aí a gente insere o que tem de novo para esse ano, o que foi que apareceu de novidade: se mudou o regulamento, se mudou alguma coisa no projeto, assim, assim. Aí, a partir dessa daí, eles já fazem o esboço nesse dia do que eles pensam em fazer na escola. [...] Se ao longo do período a ideia mudar, de repente outro professor quiser aí eles podem mudar, contanto que tudo esteja pronto até 30 de setembro, não é? Para entregar. O contato que eu tenho, no geral com eles, é nesse dia. Depois [...] porque lá eles escolhem dentro da escola, o professor mobilizador. Aí a partir daí, os outros meses o meu contato é mais com ele: o que veio de novo? Olha, apareceu essa novidade: tem um parceiro que eu posso articular com vocês, tem uma fábrica que vocês podem conhecer, para vocês tentarem entender como é o funcionamento. Então, é com esse professor mobilizador que ele chega na escola. Junto com o coordenador ele faz essa articulação e esse repasse. (Entrevista Coordenadora 01, 2019)

O relato seguinte amplia o perfil da coordenadora do projeto na escola, e significativamente, pontua como qualidade primordial um compromisso: acredita *na necessidade de fazer o nosso povo da zona rural ser tão bem-visto como o povo da cidade.*

*E tem que se deixar a ressalva de que ela [coordenadora] vem com tudo na ponta da língua. Ela tem todo um domínio de estudo. Ela é capaz de fazer a apresentação desse trabalho até em outro estado, caso precise. Ela tem um domínio, **ela abraça essa causa de forma muito intensa.** Tem a questão dela ter nascido e se criado aqui no mundo rural, **ela é do mundo rural.** Então, **ela acredita na necessidade de fazer o nosso povo da zona rural ser tão bem visto como o povo da cidade.** Que não é para ver essa diferenciação, mas infelizmente tem, não é? (Entrevista Professora 02, 2023)*

Há a exigência do domínio do projeto, o abraçar a causa do programa, vestir a camisa do Agrinho para tornar-se bem-visto. O que significa efetivamente essa visibilidade para a escola e a comunidade? E para o município? Qual o papel dos chamados momentos formativos? Que estratégias se forjam para que os professores acreditem que o programa pode transformar a realidade dos estudantes e dos territórios? Em certa medida, como vemos em algumas entrevistas, o programa realiza um convencimento dos professores e o compromisso das escolas, via gestão municipal, para atuarem em nome do Agrinho. Escolhem pessoas do

local para abraçarem a causa em nome de uma possibilidade de ruptura da ideia de que o povo da zona rural não é bem-visto como o povo da cidade. Ao mesmo tempo, percebemos que há uma consciência sobre trabalho acarretado e algo difuso sobre um possível acirramento da competição na comunidade escolar, rumo aos concursos, às premiações.

Sobre a formação, as entrevistas trazem enunciados que problematizam o papel do formador como "dono da palavra", se questiona o momento de formação quanto à exposição de conteúdos, embora o argumento introduza outro tipo de problema, qual seja, o uso de "tecnologia" na formação, posto que as crianças, supostamente, formam uma geração com "treino" nesse tipo de equipamento.

Hoje eu não suporto estar num ambiente, numa formação que seja só o formador esteja falando. Se a gente não suporta, imagina a criança, que é uma geração nova, diferente, com toda a tecnologia. Porque, às vezes a gente diz assim "ah, criança da zona rural", mas eles também têm algo que os favorece dentro da tecnologia. Dentro de sua casa, com irmão, com alguém. Eles não é... não era em tempos atrás que não tinha meio de comunicar-se, não. Hoje se não tem dentro de casa, mas o vizinho tem, um irmão tem. (Entrevista Professora 01, 2023)

Também na linha da formação, uma crítica é apontada quanto ao método insuficiente. Mediante a variedade de temas, tem sido necessário buscar autoformação para se apropriarem dos conteúdos para que possam trabalhar com os estudantes.

E aí é feito o estudo teórico. Quando muda a temática, o professor tem que se esforçar mais para estudar, tem uns temas bem mais fáceis para serem aprendidos pelo próprio professor para depois trabalhar. E aí a gente fica vendo aqui: os professores fazendo ao seu modo, na sua metodologia para irem trabalhando com os alunos. É dessa forma, sabe? E, no final, todo mundo desenvolve. (Entrevista Professora 02, 2023)

Como já afirmamos, o programa é percebido como um trabalho adicional, bem aos moldes do capital e, em maioria, o professor ora percebe e critica, ora encara como meta obrigatória a ser cumprida. Há também um componente de ajuda mútua entre os professores, complementando a formação, recorrendo aos que têm um maior domínio dos temas, visto que o tema muda a cada período, como visto aqui com a temática do cooperativismo. Uma dúvida se impõe à pesquisadora: como são definidos os temas? Qual a ordem de prioridade? O que o Programa Agrinho deseja ao estudar o cooperativismo? Ou como compartilhou uma das diretoras:

Quando chegou o tema do cooperativismo, ficava [pensando], meu Deus, o que é que nós vamos fazer com esse tema? [...] Até porque nós temos professores que graças a Deus eles são bem avançados, tem conhecimento

do assunto e repassam para os demais, quando tem dificuldade. Já assumem o Agrinho há muito tempo e recebem essa formação. (Entrevista Diretora 01, 2023)

E o que ganha o professor? Muito mais trabalho! E quem perde? A comunidade escolar. Perde porque a coordenadora foi retirada da sala de aula em que poderia colaborar com os processos de ensino, para se dedicar ao acompanhamento do programa, em busca do propalado sucesso, via medidores de concorrência nos concursos e premiações. Perde o ambiente escolar que poderia seguir buscando novos modos de relação com as comunidades do entorno e agora deve buscar as empresas para "aulas de campo". E nesse problemático "perde e ganha", cresce em força um novo vocabulário de matiz empresarial – competição, *ranking*, espírito empreendedor, sucesso – e permanece como questão: como fica a valorização do trabalho docente e as necessidades de formação que dizem respeito à realidade de cada escola? É o que se pergunta, pensativa, uma diretora, sobre a política pública de educação. E vai ao ponto, questionando o fato da transferência de fundos públicos da educação aos agentes privados, em desfavor da comunidade escolar, e, aqui, ela segue clamando por formação permanente, por acesso dos professores aos programas de especialização, entre outros formatos.

*Mas aí, o que eu fico pensativa, reflexiva. E o que tenho pensado é sobre a política de educação. **Porque não pegar esse dinheiro que vai parar no privado e não fazer esse trabalho de forma individual a certas escolas, principalmente àquelas que estão com a maior dificuldade?** Que eles têm tudo isso elencado nos seus arquivos. As escolas que estão com dificuldade do Estado do Ceará ou aqui na nossa escola, como é que está? Vamos ver! Vamos fomentar esse pessoal. Como está, professor? Como é que está o nível dos seus professores? Vamos lá, quem está precisando de uma formação? Estou falando até de uma especialização. Chegar e dizer: 'olhe, professor, você vai ter, não sei, diminuir uma carga horária. Dá tempo para ela estudar também!' Porque tem que ser visto outros elementos. (Entrevista Diretora 01, 2023)*

Sobre o conteúdo trabalhado, acompanhamos a formação realizada em abril de 2019 e tivemos acesso ao material que estava sendo apresentado sobre o tema do cooperativismo, em parceria de conteúdos e concepção com o Sistema OCB/SESCOOP:

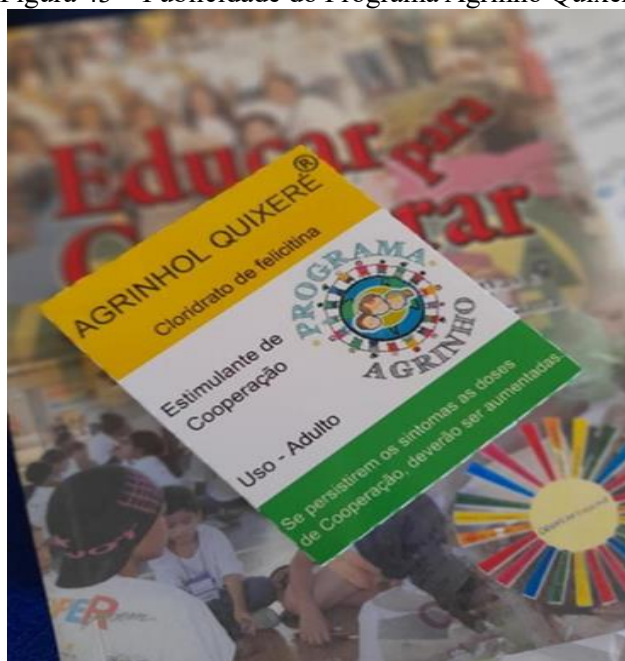
Figura 42 – Imagens da formação dos coordenadores municipais do Programa Agrinho



Fonte: Imagens de *Powerpoint*. Cedida pela coordenadora municipal do programa em Quixeré.

Um conteúdo com uma visão de cooperação "salvacionista", pensada de fora para dentro, como conceito de negócio. As "boas-vindas ao cooperativismo" são apresentadas por meio da imagem de uma criança branca de olhos azuis, e da cidade de Fortaleza como metrópole cujo horizonte é dos arranha-céus, destoando da realidade camponesa e da cidade com tanta desigualdade social. Um dos quadros, visando a ativar o interesse sobre o tema, faz perguntas cujos verbos - comprar, contratar, acessar -, indicam um léxico empresarial, e, no mínimo, estranhamente formuladas, como quer contratar fretes para carga? Quer ter uma casa própria? ou quer comprar serviços de saúde? Ora, uma pergunta deste tipo retira qualquer possibilidade de perceber a saúde (como a moradia) como um direito e uma função do serviço público. O cooperativismo é assim desvirtuado quanto ao mundo do trabalho e se distancia de sua gênese conceitual de autonomia e autogestão, fundadas na prática de cooperação. O que se observa, na perspectiva empresarial, é uma completa desvirtuação da prática e dos modelos de cooperativismo, a exemplo das empresas de medicina privada, de seguro privado de saúde, cujos estratosféricos ganhos de capital se ampliaram durante a epidemia sanitária e social da *Covid-19*. Para o caso do Ceará, algumas dessas empresas, surgidas como cooperativas de médicos, figuram hoje nos *rankings* das maiores fortunas pessoais do Brasil. Assim, a proposta original de cooperativismo, pensada como modelo coletivo de produção, gestão e consumo é desvirtuada e mesmo capturada pela lógica do capital. A ilustração a seguir é demonstrativa dos usos (e abusos) da propaganda veiculada na campanha do Programa no município de Quixeré em abril de 2021. Sob pretexto de propagandear o conceito de cooperação, como se fosse um medicamento (Agrinho Quixeré), faz-se uma discutível peça publicitária, aludindo a fórmulas e bulas de remédios. Como se vê, um material com fins didáticos, vazado em publicidade e no "conceito" de cooperação em forma de um remédio, cujo "princípio ativo" seria o "cloridrato de felicitina" como estimulante da cooperação: "se persistirem os sintomas, as doses de cooperação deverão ser aumentadas", orienta a propaganda.

Figura 43 – Publicidade do Programa Agrinho Quixeré



Fonte: Agrinho Quixeré⁶².

No caso do Programa Agrinho, a orientação é de que a formação seja voltada para o objetivo de preparar jovens e crianças, segundo o molde do empreendedorismo; desenvolvendo atividades que mais se assemelham ao treino e à capacitação para o mercado. Para tal, as palavras-chave são quase sempre: sucesso, eficácia, empreendedorismo, controle, gestão, negócios... Tal concepção dialoga com uma função da Educação na perspectiva do capital, por meio da chamada Pedagogia Empresarial, cujo objetivo é a moldagem dos trabalhadores segundo exigências produtivas específicas, em busca de maior eficiência e rentabilidade no processo de extração de mais-valia. A orientação do Agrinho se assenta também na formulação da chamada Pedagogia Empreendedora, cujas diretivas se coadunam às fórmulas ultraliberais, como se vê no arrazoado de um de seus divulgadores, voltando sua "pregação" à necessidade de educar jovens e crianças consoante um determinado projeto de reprodução do capital. Segundo Fernando Dolabela,

Temos agora a obrigação de educar nossas crianças e jovens dentro de valores como autonomia, independência, capacidade de gerar o próprio emprego, de inovar e gerar riqueza, capacidade de assumir riscos e crescer em ambientes instáveis, porque, diante das condições reais do ambiente, são esses os valores sociais capazes de conduzir países ao desenvolvimento (DOLABELA, 1999, p. 41)

⁶² Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=471634483957782&set=pb.100033337029228.-2207520000>. Acesso em: 10 maio 2022.

Uma Teoria educativa conservadora e privatista que perpassa as concepções dos programas adaptando-se aos diferentes modelos, e cuja finalidade é manter o processo de produção e reprodução do sistema do capital. Exemplo dessa efetivação se expressa em atividades escolares e visitas de campo que reforçam uma concepção positiva do agronegócio. Apesar desse "investimento" de propaganda e positivação do Programa Agrinho, registramos, na fala de alguns professores, um misto de desencanto com este, embora valorizando a lógica da competição entre municípios, por meio do trabalho de professores e estudantes.

*A gente trabalha para satisfazer o aluno. Mas, nós, professores desta escola, vemos que não tem mais o Agrinho como a gente tinha! **Que nunca foi muito encanto, mas a gente trabalhava e gostava um pouco. E hoje a gente trabalha, trabalhamos direitinho.** Por sinal, nós fomos premiados em três categorias. **Mesmo não gostando, nós não deixamos de fazer,** porque sabemos que nós vamos competir com 55 municípios. Minha aluna, ela competiu para ficar no 2º lugar com 345 estudantes de 4º ano, porque nas redações só entram os meninos de 4º e de 5º. Ai, ficou 344, que 45 era ela, e ela ficou no 2º lugar. Sinal que foi um trabalho que a gente fez. A gente tem isso: **pode não gostar, mas assume as nossas responsabilidades.** (Entrevista Professora 01, 2023)*

Todos esses elementos nos fazem refletir sobre o contexto da formação de professores para atuarem em escolas do/no campo com a adoção de abordagens que considerem as condições socioeconômicas e históricas as quais influenciam a aprendizagem dos estudantes e a própria formação dos docentes, o que requer uma atenção especial devido às especificidades e aos desafios enfrentados nesse contexto. Segundo Freire (1996), a formação docente deve estar fundamentada em uma perspectiva crítico-transformadora, a qual considere as condições socioculturais dos estudantes e valorize seus saberes prévios, proporcionando, assim, experiências pedagógicas concretas, contextualizadas e conectadas à realidade dos estudantes do campo. Isso implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a participação de todos os sujeitos da escola, a investigação, a experimentação e a reflexão crítica sobre o mundo que os cerca, e não na reprodução de conhecimentos, os quais se alinham aos interesses de reprodução do capital e que, portanto, reforçam o agronegócio como modelo viável de desenvolvimento para o campo brasileiro.

5.4 Os problemas na dinâmica e na autonomia de Sala de Aula: como adaptar ao planejamento e aos programas pedagógicos as cartilhas do Agrinho?

Com duração de seis meses, há um consenso entre a maioria dos/das professores/as entrevistados/as de que as ações desenvolvidas contribuem para ampliação dos

conhecimentos dos estudantes e favorecem para que possam se destacar nos concursos e premiações; colaboram para a criatividade dos estudantes, na diversificação das atividades pedagógicas e quebra de rotina em sala de aula e em temas transversais relevantes. Entretanto, se reconhecem as potencialidades, apontam as inúmeras limitações relacionadas, por exemplo, a formação não dialógica, ao acúmulo de atividades do professor, ao sistema de competição entre os estudantes; à insuficiências do material pedagógico; à falta de incentivo e financiamento das atividades e a inversão da lógica em que a escola é que deve se adaptar ao cronograma do programa, cumprindo com todas as suas exigências.

O cronograma anual do programa nos municípios se fixa entre os meses de março e setembro. Na constatação das professoras entrevistadas, os estudantes manifestam dificuldades em acompanhar e realizar as atividades propostas pelo programa, implicando mais uma tarefa para os professores: o convencimento dos estudantes.

*Não, eles não têm resistência. A única coisa que você tem que ter, as ações você tem que **trabalhar de uma forma bem atrativa**. Porque você sabe que palestra quem mais fala é a pessoa que está lá, falando. **E é porque nós trazemos temas que mexem com eles**. (Entrevista Professora 01, 2023)*

Ao organizar o Calendário letivo, a Escola deve se adaptar ao cronograma proposto Agrinho, o que configura uma inversão de prioridades: ao invés do programa se adaptar à Escola é a Escola que se adapta ao programa; implicando o rearranjo do planejamento escolar. Por outro lado, o programa dificulta a articulação entre o planejamento geral da escola, o conteúdo programático, os livros didáticos e as cartilhas do Agrinho, como bem assinalado na entrevista seguinte:

*Eu costumo dizer que o Programa Agrinho **não é um programa alfabetizador, é um pouco um programa de criatividade. Ele desperta a criatividade na criança**. Ele não... às vezes chega até a atrapalhar, porque quando você começa a trabalhar as ações que são aplicadas e que você tem que trabalhar essas ações, você chega a **parar o seu conteúdo para trabalhar o que a cartilha requer**. Não bate, em nenhum momento, dentro do Programa Agrinho, o conteúdo do PLND com o que você vai trabalhar em uma redação. Os critérios da redação em si, sim, porque não muda. Mas temos, dentro dos nossos livros. (Entrevista Professora 01, 2023)*

Durante o período desta pesquisa, acompanhamos diversas atividades desenvolvidas na escola, segundo a dinâmica do projeto – foram promovidas palestras, oficinas literárias, encontros formativos, jornadas pedagógicas, audiências públicas, visitas de campo às empresas e instituições, cursos, atividades artísticas nas praças, contações de histórias, plantio de árvores, biblioteca interativa virtual, realização de vídeos e outras

atividades com o uso das plataformas digitais. Em uma das aulas de campo, feita pelas Escolas de Quixeré, se deu uma visita ao Acampamento⁶³ Zé Maria do Tomé, do MST: *Nós tivemos quatro escolas que foram visitar, que fizeram palestra lá com o coletivo de mulheres, que foram saber como é que elas fazem, como é que elas produzem, como é que elas fazem para vender, não é? Para conhecer a sistemática (Entrevista Coordenadora, 2019).*

Essa visita ao Acampamento pode ser considerado um exemplo da tática de adaptação do programa à realidade local e na contramão dos objetivos do próprio programa. Após a visita a um Acampamento do MST para aprender sobre práticas de cooperação, trabalho coletivo e o envolvimento das pessoas na divisão de tarefas, e a partir do aprendido, a escola definiu como projeto a construção de uma horta na instituição de ensino, envolvendo os estudantes, como relata a Coordenadora Municipal do Programa.

*A escola daqui, no projeto desse ano, elas quiseram fazer a horta dentro da escola, no projeto delas. Inclusive, já está bem bonitinho lá. Os alunos construíram os canteiros, pediram apoio nos comércios, então, compraram sementes e a partir daí já têm cebolinha, tem coentro, tem alface. Dentro da própria escola, tanto para utilizar na merenda escolar como elas estão fazendo doações para algumas famílias que vão à escola pedir, se tiver, no dia de colher, não é? E aí foram conhecer também lá no acampamento e foi o que elas quiseram desenvolver esse ano, que seria a horta dentro da escola nessa daqui. Mas aí, cada escola escolhe uma determinada situação que elas queiram suprir. Por exemplo, ano passado a gente trabalhou com o tema da cidadania, a escola daqui se destacou mais uma vez. Elas fizeram um **trabalho voltado para as crianças e adolescentes no contraturno, sobre trabalho artístico que não tinha na comunidade.** (Entrevista Coordenadora 01, 2019)*

Da mesma forma, outra atividade envolveu o tema da cidadania. A coordenação do programa se sentou com os professores, conversaram, ouviram os alunos; a partir daí, com a mediação do Ministério Público, e articulando o Conselho da Criança e do Adolescente, foram possíveis aulas de violão, flauta e teatro. Ao cabo de alguns meses, a escola convida a comunidade para demonstrar o que foi realizado; segundo o relato da Coordenadora tratou-se de uma luta, de uma conquista da comunidade escolar:

Não foi bem uma audiência pública, mas foi uma reunião coletiva que estava a promotora, estava a gente, estava escola e estava o Conselho da Criança e do Adolescente. Aí, a gente levou o representante de aluno de cada turma: 5º, 6º, 7º e eles disseram o que eles gostariam. Aí na fala deles, eles diziam: tudo o que o município (eles chamam prefeitura), tudo que a prefeitura arranja fica na sede. E nós da zona rural, nós não temos direito a

⁶³ A ocupação de terra é uma das principais estratégias de luta coletiva protagonizadas pelo Movimento Sem Terra. Esta ação denuncia o latifúndio improdutivo e reivindica que se cumpra a função social da terra e se faça reforma agrária. Esse é o primeiro passo para a constituição de assentamentos quando famílias acampadas passam por um processo de organização e formação política com base nos princípios organizativos (MST, 2012).

aula de dança, aula de teatro, porque a gente não pode se deslocar. E aí o Conselho da Criança e do Adolescente articulou junto ao município e aí conseguiu para cá, por alguns meses, algumas aulas para esses meninos: violão, flauta, eles tiveram vários meses e inclusive muitos desenvolvidos que já tocam nas apresentações das escolas. Então, elas conseguiram violão, flauta, caratê e teatro. [...] Aí no ano passado elas fizeram a noite, na frente da escola, convidou toda a comunidade para mostrar, trouxe a presidente do Conselho da Crianças e do Adolescente para mostrar que os meninos teriam quatro meses de aulas artísticas em outro turno. Os instrutores seriam pagos pelo município, mas foi oferecido pelo município, foi uma conquista de luta através da escola e do programa. (Entrevista Coordenadora 01, 2019)

Outra atividade citada foi o projeto *Pomar do Agrinho*, realizado na sede do município com a participação dos alunos e professores. No ‘*pomar*’ tinha um canteiro onde, durante o período da noite, desenvolveram o projeto ‘*Plantando Textos*’, no qual, como parte da aula de campo, há o incentivo à leitura e o gosto pelas artes, com os alunos apresentando poesia e música.

Com as crianças maiores nós fizemos um outro momento do 6º ao 9º a gente fez o ‘agrinho literário’ que eles vão apresentar lá para todas as escolas as seis escolas. O CVT de Quixeré tem um auditório onde comporta 200 crianças mais ou menos, então, eles levam as crianças para lá com os trabalhos que eles já fizeram no decorrer do programa. Agora, no início de setembro, a escola daqui levou poesia, a outra escola levou música, leva tudo que eles trabalharam nessa produção artística para apresentar para os demais. (Entrevista Professora 03, 2023)

No desenvolvimento das ações para o concurso previsto como culminância do projeto, se percebe o cuidado da Escola no sentido de amenizar o impacto negativo da competição estimulada pela premiação, para que não implique em desqualificação do saber e da autoestima dos estudantes.

*E, assim, quando a gente recebe todo o material dos alunos, do desenho, também é premiado pelo desenho no caso o segundo e o terceiro ano, e também as redações, não é? **A gente tem até o cuidado de reunir os professores para poder analisar bem direitinho.** Quando tem dois ou três trabalhos bem bons mesmo, a gente leva para Secretaria [Municipal de Educação], pede ajuda de alguém do pedagógico que entende bem direitinho para poder ver se a gente não está enganado. E, a gente nem devolve os desenhos, não é? Nós não temos devolvidos desenhos para o aluno não comparar: ‘o meu foi o mais feio, eu não soube desenhar, não.’ Então, a gente fica com eles arquivados, diz que mandou para lá e tudo mais. **Sabe, a gente tem esse cuidado para não está diminuindo alguém, com relação à aprendizagem ou com relação a sua criatividade.** Nós temos esse cuidado! (Diretora 01)*

E, olhando para a aprendizagem mesmo, para além do programa, há também o incentivo para que as atividades sejam uma ferramenta de discussão, de protagonismo dos

estudantes. Na entrevista, a Coordenadora Municipal do Agrinho aporta uma reflexão de interesse sobre a relevância da escuta atenta a, segundo ela, um caminho que almeja alunos críticos, autores, protagonistas de seu percurso e aponta um modo relevante de reter nas rodas coletivas de conversa: "*deixa a oralidade desses meninos fluírem!*"

O meu olhar é que, assim, eu acho que ele [agrinho] contribui para a questão da temática. As temáticas dele favorecem para as discussões, para as rodas coletivas de conversa. Que eu sempre dizia para eles: "olha, vocês juntem os alunos, lancem os temas, façam de novo as atividades, deixem os meninos falarem e a partir disso daí, vocês constroem um texto, vocês trabalham acentuação, trabalham pontuação, deixa a oralidade desses meninos fluírem!" [...] Porque, de fato, o que a gente quer na escola é os alunos, de fato, compreendendo, instigando, sendo críticos, sendo autores, sendo protagonistas. Mas, para isso, a gente precisa, enquanto professor, fazer esse incentivo. Fazer uma escuta atenta, deixar que eles falem, perceber, acolher, acatar o que ele tem para dizer diante daquilo. (Entrevista Coordenadora 01, 2023)

Uma das professoras relata a sua visão sobre os materiais que chegam às Escolas – *Aqui a gente tem essas dificuldades, porque nunca vem um material completo, adequado*” (Professora 04). Ou uma outra professora da mesma Escola afirmando que os materiais que chegam à instituição são insuficientes na quantidade e na exposição dos conteúdos, percebendo inclusive problemas na contextualização dos temas apresentados, o que dificulta ainda mais a aprendizagem.

*É, você só recebe o que lhe ofertam. Assim, eu acredito que a [fulana], como ela já recebe uma formação lá em Fortaleza, eu acredito que já tem um teor de diferença, assim, que alguém implemente. Mas, da [fulana] para cá, teve um diferencial. **Porque os professores começaram a despertar e quando começou a despertar as ideias, eles começaram "ah"... os professores não vão querer mais. Porque é uma metodologia ultrapassada.** A gente tem que melhorar essa metodologia, a gente tem que mostrar para eles outros caminhos. Porque a cartilha que a gente recebe, em mínima quantidade, porque para se trabalhar em sala eu preciso trabalhar num dia, o outro colega no outro dia. Porque de uma, vai passando para outra. Nem para a quantidade! E olha, que nossa escola não é uma escola grande e não dá nem para manter. **Um material irrisório ao trabalho. Eu não vejo uma contextualização do nosso semiárido para o que tem lá na cartilha.** (Entrevista Professora 01, 2023)*

Além da quantidade de materiais, um grande problema são os conteúdos trabalhados e o impossível diálogo com a realidade camponesa, o semiárido e as temáticas que perpassam os debates contemporâneos, como a questão de gênero. Como exemplo, o Guia de Atividades de 2019 – ‘Agrinho de mãos dadas com o Cooperativismo: um multiplicador para os educadores atuantes no ensino fundamental’, numa das atividades

propostas para o tema do cooperativismo, reproduz o patriarcado de forma naturalizada por meio da canção ‘Terezinha de Jesus’, sem qualquer questionamento ou problematização ao propor a atividade com o objetivo de identificar ações e virtudes cooperativistas, como se vê na figura abaixo. Observe-se que se passa ao largo do conteúdo da canção, dela se requerendo apenas aptidões quanto ao desenho, leitura oral compartilhada, encenação e a identificação na letra da canção de valores do cooperativismo.

Figura 44 – Atividade de Língua Portuguesa

ATIVIDADE 5	
Definição Cognitiva : alunos atendidos (1º, 2º e 3º Ano)	
→ Área do Conhecimento: Linguagem: Língua Portuguesa.	
→ Objetivo: Identificar ações e virtudes cooperativistas na música Terezinha de Jesus.	
→ Metodologia:	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o conceito de música; • Apresentar os valores do cooperativismo; • Leitura oral e compartilhada; • Encenação da letra da música; • Identificar no álbum seriado os valores do cooperativismo, fazendo uma comparação com a música Terezinha de Jesus. 	
→ Atividade:	
1) Propor a substituição de algumas palavras da música por desenhos.	
2) Transcrever em quadrinhos a música Terezinha de Jesus.	
Música Terezinha de Jesus:	
De uma queda foi ao chão	
Acudiram três cavalheiros	
Todos três chapéus na mão.	
O primeiro foi seu Pai	
O Segundo seu Irmão	
O Terceiro foi aquele	
Que a Tereza deu a mão.	

Guia de Atividades. Senar, p. 28, 2019.

Em contraponto à lógica da OCB vista na concepção sobre cooperativismo, trazemos aqui, a partir do tema "Mulheres, Soberania Alimentar e Cooperação", na perspectiva da Via Campesina Internacional e do MST, que a cooperação agrícola articula as dimensões: econômica, social, política e ambiental. Em seu *Caderno de Formação* n. 5 o MST afirma: **As razões econômicas** para a cooperação agrícola se referem aos aspectos produtivos com uso de tecnologias sociais que respeitem a natureza e o fortalecimento da agricultura familiar/camponesa; **As razões sociais** para a cooperação agrícola visam à

melhoria das condições de vida dos camponeses/as por meio da integração comunitária, de atividades culturais, da melhoria das condições de moradia, a garantia de infraestrutura básica na área da educação, transporte, saúde, lazer e cultura, bem como nas relações de igualdade entre homens e mulheres; ·**As razões políticas** pautam-se por ampliar a resistência ao capitalismo, fortalecer a organicidade, desenvolver consciência política e acumular forças para a transformação social; ·**As razões ambientais** destacam a questão ambiental como transversal a todos os setores e ações do MST. O MST fortalece o debate sobre a dimensão ecológica e de gênero na concepção de cooperação, o que repercute na sua prática e organicidade, conforme reconhece Michael Löwy.

As cooperativas agrícolas do MST desenvolvem, cada vez mais, uma agricultura biológica preocupada com a biodiversidade e com o meio ambiente em geral, e constituem assim exemplos concretos de uma forma de produção alternativa. (LÖWY, 2010, p. 10).

Considerando essas dimensões e diferentes concepções sobre os temas trabalhados acerca das estratégias de atuação do Programa Agrinho, percebemos a captura das diversas dimensões da aprendizagem dos sujeitos das escolas reforçando, por exemplo, as questões de gênero, seja na manutenção dos padrões estabelecidos do que é ser homem e ser mulher que atendam aos interesses de reprodução do capital e do patriarcado, seja na sobrecarga de trabalho que afetam a dinâmica de vida das professoras dessas escolas com acúmulo de tarefas. O Agrinho é um programa marcado pela lógica produtivista que tem assolado a educação brasileira e reproduz tal lógica com seus materiais, propondo uma perspectiva que reforça a dicotomia entre campo e cidade, entre ensino e aprendizagem.

Figura 45 – Materiais pedagógicos

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DIDÁTICO: UMA SUGESTÃO

I – IDENTIFICAÇÃO

- Escola Nossa Sra. do Carmo – Comunidade São Judas - Alegrete
- 2º ao 5º ano
- Professora – Maria José Silva
- Tempo de duração do projeto – 3 meses

II – TEMA/NOME DO PROJETO

O tema foi aquele escolhido coletivamente e o nome será bem criativo conforme o grupo decidir

Ex: Unindo forças para superar desafios

Rua Eduardo Guilo, 111 - 1º andar - Jardim América - Fortaleza - Ceará - Cep: 80.630-442
Fone: (81) 3111 8800 - Fax: (81) 3111 8803




Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR AR/CE

Quando Agrinho acordou foi logo contando o sonho que teve para o pai e para a mãe, e contou com uma cidade linda chamada SOMOTCOOP!

Agrinho lá fora em um campo - Que cidade linda! Tudo funciona bem. As pessoas fazem os campos com as plantações variadas, os transportes rápidos e o planejamento. As crianças na escola, os agricultores trabalhando no campo e as pessoas buscando melhores alternativas econômicas na cooperativa de crédito para transformar sua vida em realidade.



ESTATUTO DA COOPERATIVA ESCOLAR DOS ALUNOS DA ESCOLA BOM PASTOR LTDA. COOPESOPRA

Aprovado pela Assembleia Geral Extraordinária de 18 de Novembro de 2010

Capítulo I

Da Denominação, Sede, Fins de Ação, Duração e Ano Social.

Artigo 1º - A Cooperativa Escolar dos Alunos da Escola Bom Pastor - COOPESOPRA, de fins educativos e econômicos, regida pelo presente estatuto e pelas Leis e resoluções em vigor.

Artigo 2º - A Cooperativa Escolar tem sua Sede nas dependências da Escola Bom Pastor - Endereço: 05.225 Km 14 Linha 04/01, Nova Petrópolis, Estado do Rio Grande do Sul e Foro Jurídico na Comarca de Nova Petrópolis.

Artigo 3º - A sua área de ação fica circunscrita às dependências e da Escola Bom Pastor/Novos Petrópolis - RS.

Artigo 4º - O prazo de duração da sociedade é indeterminado, e o ano social deve coincidir com o ano civil.

Capítulo II

Dos Objetivos

Artigo 5º - A Cooperativa Escolar com base na colaboração recíproca a que se obrigam seus associados:

- a) Educar e promover o estudo da doutrina cooperativista, visando a melhor educação e conscientização dos associados dentro dos princípios cooperativistas;
- b) A Cooperativa Escolar será laboratório de aprendizagem operacional para a prática e a fruição dos princípios educacionais, preconizados na doutrina cooperativista, através da autogestão e autoeducação;
- c) Promover a defesa econômica dos interesses comuns, bem como a prestação de outros serviços de conveniência aos associados.



GUIA DE ATIVIDADES

COOPERATIVISMO



Programa Agrinho 2019

Fonte: Organizado pela autora a partir do acesso do Agrinho cedido pela coordenadora do programa.

Os materiais produzidos pelo Programa Agrinho, analisados em nossa pesquisa, são produzidos no Paraná, na região sul do Brasil. Diante de tal fato, nossa indagação, frente aos conteúdos de base às atividades propostas em âmbito escolar, é em que medida pode se dar um diálogo entre os materiais e a realidade dos estudantes do semiárido, com os conflitos ambientais, as relações com a terra, as relações de trabalho, os problemas de saúde, a realidade da Chapada? A nosso ver, os temas, como trabalhados nos materiais analisados, se enquadram na perspectiva e interesses do agronegócio e, portanto, dissociados da realidade camponesa; como viu com o tema do cooperativismo aqui analisado pela professora da escola Padre José de Anchieta, abordando, no caso das cooperativas, as diferenças entre os casos do Paraná e do Ceará.

*Eu entendo que para lá, para aquela região, eles têm uma riqueza, de solo; uma riqueza da região. A região deles, graças a Deus, é uma região de destaque em termos de ambiente, lá. Então, **favorece muito a formação das cooperativas! Porque eles têm que produzir como desenvolver o trabalho. É tanto que o cooperativismo eles estavam adentrando** bastante em como se desenvolver a origem de uma cooperativa. Então, como era que ia ser a divisão? Quem ia ser o responsável, não é? E tratando que era para ter uma igualdade entre eles, claro! Mas com a responsabilidade de cada um. E, assim: **aqui na nossa região** muito o que a gente mais ainda tem, que considero uma pobreza do nosso povo, que deve ser **atçado para melhorar**, mas muito quando **a gente tem é uma associação**. As cooperativas, não. Mas quando a gente vai fazer uma contagem numérica, uma contabilidade de associação e cooperativa, você vai ver que **associação ainda tem uma aqui e outra ali**. Eu estou falando é conhecimento de senso comum, porque estamos convivendo aqui nas comunidades e você vê uma associação aqui e outra ali. A cooperativa, você vê que ela precisa de estrutura, de conhecimento de quem vai desenvolver, de quem vai estar à frente. Já tem que pensar em ter computador. Tem uma lei específica e tem que ter pessoas por trás que tenham conhecimento intelectual para pelo menos ir atrás das coisas, porque você vai precisar de computador, vai precisar fazer elaboração; uma pessoa com liderança; vai ter que ter um espaço para iniciar e depois desenvolver. Então, isso aí quando eu fui fazer esse trabalho, **me chamou a atenção porque eu vi que era uma coisa, assim, ainda mais distante**, não é? Mas eu acredito que eles trabalham em outras regiões, aqui do estado do Ceará, não é? Por exemplo, Sobral já tem, Maracanaú também. Então, não sei se eles adentram em alguma coisa rural, não sei. (Entrevista Professora 02, 2023)*

Em face de constituírem modelos de cooperativas empresariais, a dúvida da professora é pertinente: “pois é, eu fiquei sempre me lembrando de que como é rural, eu tive essa dificuldade de compreensão”, pois o tema é transplantado com base em outra realidade, pensado para outra região e com outros objetivos. Tal problema de abordagem requer dos professores o trabalho adicional de adaptação dos materiais, como percebe a diretora da escola:

*Diante do tema, nós trabalhamos de acordo com a nossa realidade. O tema foi o **proposto: a realidade de lá**. Isso é visto até nas imagens das cartilhas, e tudo. Mas, só que nós aqui, nós fizemos o trabalho de que forma? Nós visitamos cooperativas, nós visitamos projetos na parte de cooperativismo, fizemos palestras. Na parte da cidadania, trouxemos para escola pessoas que pudessem dar palestras sociais. Quando trabalhamos com a saúde, trouxemos enfermeiras, médicos, radialista para escola. **A gente sempre tem que adaptar e trazer para a realidade deles**. Ou seja, quer dizer, de acordo com o tema, nós buscamos trazer pessoas da nossa realidade, mais próxima da vida deles. Mas não usamos definitivamente a realidade de lá. Até porque é humanamente impossível. (Entrevista, Diretora 01, 2023)*

Os materiais e os conteúdos introduzidos nas escolas nos chamam a atenção para o desafio cotidiano dos professores em desenvolver tantas atividades e a tentativa de adequação à realidade, em razão, inclusive, de a percepção sobre a base do Projeto Agrinho, no Ceará, ser *uma coisa copiada de outro estado*.

*Eu costumo dizer: **não é uma coisa que nasceu do nosso estado, é uma coisa copiada**. E o que é copiado, no seu estado, pode até dar certo. Mas eu não vou fazer tal qual o seu estado. E não fazendo tal qual, a coisa fica 'meia bamba'. Ai, como foi copiado de outro Estado e que não deram, assim, um teor maior, uma ênfase maior ao programa. Ai, um dia, ele vai chegar a um momento final. E como ele chegou... eu senti pelo evento de agora. (Entrevista Professora 01, 2023)*

É adequado pensar também as diferenças e especificidades quanto aos modelos de cooperativas implantadas na região sul do Brasil, dada sua realidade de produção e consumo e tendo como vetor preponderante a comercialização. Para o caso do Nordeste, culturalmente há outra lógica, a dos produtos para consumo familiar, com uma comercialização baseada nas feiras livres locais, como observa a coordenadora da escola, destacando o fato de estar *Muito voltada para Agricultura Familiar (...) e o PNAE - Programa Nacional de Alimentos na Escola*. Para além dessas diferenças relativas ao uso da terra, do território e aos modos de produzir, são apontados elementos que afloram das diversidades regionais e, no limite, gerando práticas de violência e xenofobismo em relação à região Nordeste, ao povo nordestino, como bem expressa a professora sobre os conteúdos de *aversão* e abordagens *pejorativas* por parte do *Sudeste e do Sul*:

*E falando da diferença berrante do espaço geográfico em nosso país, eu estava fazendo uma observação: por que que existe, não estou falando de ideologia política, mas só, assim, o questionamento que eu fiquei muitos dias pensando: por que o **Sudeste e o Sul têm, assim, uma aversão, uma maneira de ver o Nordeste de uma forma tão pejorativa!** Eu sou 'nordestina do pé rachado'. Meu povo vem lá da zona rural. Então, quando chove a alegria é muito grande, porque o feijão vai brotar e vai vender um saco de feijão! Ai, assim, eu entendo tanto, algumas necessidades. E eles não conseguem entender que quem tem uma vida*

muito privada, fica meio que no desespero! É como se diz: choveu, plantou, colheu, comeu. É o que vier! (Entrevista Professora 02, 2023)

E outro desafio ainda maior nesse sentido de se pensar os conteúdos do programa diz respeito às diferentes compreensões no âmbito do reconhecimento de uma escola construída no campo, mas que não se reconhece como escola rural.

Essa questão aí é até um pouco difícil pra eu falar, porque assim, eu não sei porque que a gente trabalha, porque a gente não é considerado rural. Então, assim, eu acredito que é pra escola rural mesmo, aqueles alunos. Porque o Tomé, ele é urbano. Eles não têm a mesma concepção dos alunos do campo. E aí talvez entre aquela questão do Paraná, que foi pensado para o aluno do campo mesmo, que trabalha com a agricultura, não é? Com a produção. E, assim, aqui tem temas que quando a gente vai falar, a gente não percebe que eles estão tão por dentro por não ser tão do campo. (Entrevista Professora 03, 2023)

O que constitui uma escola ser afirmada pela Secretaria de Educação do Município como escola rural? Os sujeitos da escola se reconhecem nela? Os professores levam em conta a realidade dos estudantes? Ou só a localização geográfica dela é suficiente para afirmar que ela é ou não uma escola rural? Quando no início da afirmação do Movimento por uma Educação do Campo, há exatamente a afirmação de que não basta ter uma escola no campo, ela precisa ser do campo, os sujeitos precisam reconhecer nela como lugar de cultura camponesa. Há uma vasta discussão, especialmente nos grupos de pesquisa, sobre a geografia agrária, a qual problematiza o que significa e o que determina hoje um território camponês e os dilemas entre a relação rural e urbano.

Quando fizemos a pergunta sobre em que medida os conteúdos do programa estão colaborando com a aprendizagem, uma professora levantou a seguinte questão:

Só a questão dos agrotóxicos, né? Que é um ponto positivo que a gente sempre pensou em levantar essa temática. Já que a gente está falando com alunos do campo, em que a maioria das famílias trabalhavam nas empresas, né? E aí, esse ano a gente ia até abordar um tema que no início do projeto a gente desistiu pela questão de “ah, mas esse tema vai mexer com muita coisa que envolve pessoas poderosas, né?” Que a gente ia fazer exatamente em cima do projeto, já que era saúde, a gente ia fazer exatamente em cima dos agrotóxicos. O prejuízo que o agrotóxico traz, não é? De prejuízo na saúde do trabalhador rural. Só que a gente se intimidou e preferiu desistir porque a gente não tem as costas largas para enfrentar, não é? (Entrevista, Professora 03, 2023)

Todo conflito de saúde ambiental e saúde do trabalhador que existe na região é descortinado nessa fala de uma professora, em que se nota estar atenta às questões pertinentes à realidade em que se vive envolvendo a problemática dos agrotóxicos e do modelo produtivo

do agronegócio e seus impactos, no entanto, o grau de violência ainda é tão forte que imobiliza sua ação pedagógica. São muitos elementos que temos para aprofundar que discorrem sobre as contradições desse programa. Ainda mais quando vamos aprofundando as suas diferentes nuances, como é o caso do objetivo específico do programa que é o seu método de competição por meio de seleção de trabalhos para premiação.

5.5 O concurso Agrinho e o processo de premiação

O Programa Agrinho, assim como diversos outros programas realizados no Ceará, em âmbito escolar, e replicando o modelo de parceria entre o público e o privado, adota as etapas de premiação, como espécie de culminância da aplicação das temáticas definidas para um período de dois anos. Os concursos de desenho e redação são a forma de medir a competição nas escolas e entre municípios, instituindo premiação em diversas categorias, a partir de parcerias com empresas e instituições. As categorias do concurso são avaliadas por uma comissão específica para analisar a Redação, em forma poesia, paródia, mensagem, panfleto, história em quadrinho e cordel; o Desenho, expressando a vivacidade, originalidade e impacto visual da criação dos alunos; a Experiência Pedagógica, apresentada em Relatório, se dá a partir de múltiplas experiências propostas pelos professores em sala de aula, em trabalho de campo e em diversos formatos - palestra, passeata, caminhada, panfletagem, entrevista, pedágio, elaboração de recursos didáticos, uso das mídias digitais, entre outros formatos. No caso do parecer de avaliação da experiência pedagógica, seguindo a linha do produtivismo, são observadas as quantidades de atividades realizadas e as produções desenvolvidas. Quanto ao Concurso, avalia-se o envolvimento e o apoio da gestão municipal ao programa, e a qualidade do relatório elaborado, com ênfase na mobilização: número de escolas envolvidas, número de professores, número de estudantes e o número de professores que participaram da formação. O envolvimento do município é avaliado também quanto à capacidade para intervir e transformar, segundo a concepção deste, uma realidade que consideram “pouco edificante”, como já analisado aqui.

Essa tendência de avaliação faz parte, na nossa compreensão, do modelo que tem se desenvolvido no Brasil consoante uma concepção produtivista de Educação, cujos indícios já se apontam na década de 1960, na denominada “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967). Na figura a seguir, apresentamos uma demonstração do material que cada escola recebe para o desenvolvimento das atividades e premiações, com Regulamentos, Concursos, tendo como fonte o SENAR-CE.

Figura 46 – Material do processo de avaliação

SERVÍCIO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR-ARCE

CONCURSO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA – REGULAMENTO

1. DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

2. DO OBJETIVO

3. DAS INSCRIÇÕES PARA APRESENTAÇÃO

4. DO RESULTADO

5. DAS PREMIAÇÕES

6. DAS INSCRIÇÕES

7. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

SENAR CEARÁ

NOME DA ESCOLA: _____

RESOLUÇÃO Nº 47/ABRIL/2019

PROGRAMA

DESCRIÇÃO: _____

_____/_____/2019

SERVÍCIO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR-ARCE

LAUDO DESCRITIVO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO – EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 2019

Identificação do projeto:

Região: _____ Município: _____

Escola: _____ Localidade: _____

Nome do professor(a) responsável: _____ Séries Trabalhadas: _____

Material Enviado: Projeto () Relatório () Anexos () Desclassificado () Pontos: _____

RESULTADOS QUANTITATIVOS:

♦ **ESTRUTURA**

O Projeto segue as orientações dadas pelo SENAR: 1 () Em parte 2 () Total Pontos: _____

O Relatório segue as orientações dadas pelo SENAR: 1 () Em parte 2 () Total Pontos: _____

TOTAL 1:

♦ **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Aulas de Campo:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Palestra:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Teatro:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Passesatas/Caminhadas:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Panfletagem:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Pedágio:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Entrevistas:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:

Outras atividades: _____

Legenda: Mais de 03 representam 04 pontos

TOTAL 2:

♦ **PRODUÇÃO TEXTUAL**

Redação:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Poesia:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Paródias:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Folders:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:
Mensagens:	01 ()	02 ()	03 ()	Mais de 03 ()	Pontos:

SENAR CEARÁ

NOME DA ESCOLA: _____

RESOLUÇÃO Nº 47/ABRIL/2019

PROGRAMA

DESCRIÇÃO: _____

_____/_____/2019

Fonte: Organizado pela autora

Figura 47 – Regulamento do Concurso de Desenho



SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR-AR/CE

CONCURSO DE DESENHO 2º e 3º ANO - REGULAMENTO

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR-AR/CE promove concurso de desenho, para alunos da 2ª e 3ª ano, sobre o seguinte tema: **"Vivenciando a Cooperação"**.
O referencial teórico para a elaboração do desenho são as cartilhas do Programa Agrinho.

1. DO OBJETIVO

O concurso é dirigido aos alunos de 2º e 3º ano regularmente matriculados em escolas públicas da zona rural participantes do programa, objetivando a elaboração de desenhos, sobre o tema mencionado no item 1.

2. DAS NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DO DESENHO

- O desenho deve ser apresentado em folha de papel tamanho A4.
- Na folha deverá ter um cabeçalho com o nome do aluno (a), idade, nome da escola, série, classe, nome do(a) professor(a) e o tema do desenho.
- O desenho deverá conter um ofício assinado pelo(a) diretor(a) da escola indicando o nome do aluno(a), nome do(a) professor(a), nome da escola e o endereço completo da instituição educacional e um parágrafo contendo a cessão dos direitos autorais do desenho. **O não envio do ofício, implicará na desclassificação do trabalho.**

3. DAS INSCRIÇÕES

- Cada escola poderá inscrever somente **um desenho**, numa só face de **papel A4**, em uma única via.
- É vedada a inscrição de desenhos de alunos de instituições educacionais, ou de professor, que não tenham participado da capacitação do docente.
- A direção da escola encaminhará ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR-AR/CE, um único desenho, **nos dias 03 e 04/10/19** e será considerada **válida a data de postagem do correio para efeitos de recebimento deste no SENAR-AR/CE, bem como, os entregues, em mãos, na sede do SENAR, até as 16:00 horas** do período acima referido. Deverá conter a data e a assinatura do empregado receptor.
- O **desenho selecionado e o ofício (item 3c)** deverão ser encaminhados para a sede do SENAR-AR/CE, contendo no envelope a seguinte identificação:

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR
Administração Regional do Estado do Ceará
A/C: Coordenação Estadual do Programa Agrinho
CONCURSOS DE DESENHO: 2º e 3º ANO
Rua: Eduardo Girão, 317 esq. c/ Damasceno Girão
Jardim América
CEP: 60.410-442 - Fortaleza – CE

4. DA SELEÇÃO

- É livre o número de alunos concorrentes por escola, sendo que **fica a cargo da direção da escola a seleção de apenas 01(um) desenho**, para representar a instituição educacional no concurso.
- Havendo mais de um desenho da mesma escola todos serão desclassificados.**

5. DO JULGAMENTO

- O julgamento dos desenhos será realizado por uma comissão julgadora multidisciplinar, indicados pela instituição promotora do concurso.

- As decisões da Comissão Julgadora não são passíveis de quaisquer recursos.
- Critérios de Avaliação.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO
Coerência com o tema: "Vivenciando a Cooperação" . Considerando os conteúdos apresentados pelo Programa Agrinho	Caráter classificatório
Vivacidade / Traçado / Colorido	30
Originalidade / Criatividade	30
Impacto Visual	30
Apresentação: o desenho deve ter o tema, ser feito em folha de papel tamanho A4, sem rasuras e intervenção do professor ou familiares.	10

6. DO RESULTADO

Os vencedores serão anunciados na solenidade de premiação.

7. DAS PREMIAÇÕES

- Os dez primeiros classificados receberão respectivamente:

PREMIAÇÃO EM ANEXO.

8. DA SOLENIDADE DE PREMIAÇÃO

- A solenidade de premiação será realizada, no Centro de Negócios do SEBRAE (a confirmar), dia 22 de Novembro de 2019.
- O SENAR-AR/CE comunicará à Prefeitura os nomes dos participantes convidados para a solenidade de premiação.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- A inscrição para participação no concurso constitui-se em instrumento de plena aceitação, por parte do concorrente, das normas estabelecidas para o mesmo.
- É vedada a participação de estudantes de outras séries do ensino fundamental ou médio nos temas pertinentes aos do 2º e 3º ano.
- A elaboração dos desenhos deve ser realizada em sala de aula sob a supervisão do(a) professor(a).
- A instituição promotora, dos concursos SENAR-AR/CE, não se responsabiliza pela devolução ou extravio de originais assim como, fica autorizada, sem ônus, a utilizar os desenhos para fins de propaganda, publicações, materiais e eventos institucionais. Tendo também a cessão dos direitos autorais.
- Os casos não previstos neste Regulamento serão resolvidos pela Comissão Julgadora e pelo SENAR-AR/CE. As decisões tomadas pela comissão julgadora e pelo SENAR-AR/CE serão soberanas e irrecorríveis, não cabendo aos concorrentes quaisquer contestações a tais decisões, bem como os resultados.

Fonte: SENAR (2019).

Figura 48 – Regulamento do Concurso Experiência Pedagógica



SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR-AR/CE

CONCURSO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA – REGULAMENTO

1. DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural -SENAR-AR/CE promove concurso sobre as "Experiências Pedagógicas" desenvolvidas pelos professores que atuam na zona rural, cujo referencial para a sua elaboração foram os materiais do Programa Agrinho – Tema: "Agrinho de mãos dadas com o COOPERATIVISMO".

2. DO OBJETIVO

O Concurso é dirigido aos professores que participaram da capacitação e que tenham trabalhado com o Programa Agrinho, no tema proposto.

3. DAS NORMAS PARA APRESENTAÇÃO

a) O registro da experiência pedagógica deverá ser impresso e conter:

b) Capa: dados pessoais (nome, endereço completo, telefone, número do CPF e RG, município/localidade, nome e endereço completo da escola em que leciona.

c) A elaboração deverá seguir o roteiro de um projeto didático: Tema, Sub-Tema, Identificação, Justificativa, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Metodologia, Avaliação, Cronograma, Recursos, Culminância, Relatório e Anexos.

d) A experiência pedagógica deverá conter um ofício assinado pelo(a) diretor(a) da escola indicando o nome do (a) professor(a), nome da escola, e o endereço completo da instituição educacional e um parágrafo contendo a cessão dos direitos autorais. **O não envio do ofício, implicará na desclassificação do trabalho.**

OBS: Serão desclassificados os trabalhos que firam os direitos da criança e do adolescente ou gerem risco a sua integridade física e psicológica, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

4. DAS INSCRIÇÕES

a) Cada escola poderá inscrever **01 (uma) experiência pedagógica do 2º ao 5º ano e/ou outra do 6º ao 9º ano ou apenas 01(uma) experiência do 2º ao 9º ano.**

b) É vedada a inscrição de professores que não tenham participado da capacitação de docente, promovida pelo SENAR-AR/CE em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

c) O registro das experiências pedagógicas deverá ser feito mediante encaminhamento de um relatório pelo(a) grupo de professores(as) que desenvolveu o projeto na escola, comprovado através de fotos, vídeo, trabalho dos alunos, etc..

d) A escola concorrente encaminhará ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR-AR/CE, o relato e o registro de suas experiências, **nos dias 03 e 04/10/19** e será considerada válida a data de postagem do correio para efeitos de recebimento deste no SENAR AR/CE, bem como, os entregues, em mãos, na sede do SENAR, até às 16:00 horas da data acima referida. Deverá conter a data e a assinatura do empregado recebedor.

e) O relato da experiência pedagógica, o relatório e os registros da mesma deverão ser encaminhados para a sede do SENAR-AR/CE, contendo no envelope a seguinte identificação:

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR
 Administração Regional do Estado do Ceará
 A/C: Coordenação Estadual do Programa Agrinho
CONCURSO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA
 Rua: Eduardo Girão, 317 esq. c/ Damasceno Girão
 Jardim América
 CEP: 60.410-442 - Fortaleza – CE

5. DO JULGAMENTO

a) O julgamento das experiências pedagógicas será realizado por uma comissão multidisciplinar indicada pela instituição promotora do concurso.

b) As decisões da Comissão Julgadora não são passíveis de quaisquer recursos.

c) Critérios de avaliação.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Observância ao tema: Agrinho de mãos dadas com o COOPERATIVISMO, considerando os conteúdos apresentados pelo Programa.
Originalidade (produção própria) e criatividade
Apresentação: capa, introdução, objetivo, descrição das atividades realizadas e relatório que devem ser explicitadas com clareza e coesão.
Os procedimentos e as metodologias utilizadas no projeto permitem chegar aos resultados (com as devidas comprovações).
Houve iniciativa de busca do diálogo com os participantes do processo para a discussão do problema, dos procedimentos e dos resultados do projeto (pesquisa)
O projeto (pesquisa) levou os participantes a conhecer e a intervir na realidade para transformá-la.

6. DO RESULTADO

a) Os vencedores serão anunciados na solenidade premiação.

7. DAS PREMIAÇÕES

a) Os dez primeiros classificados receberão respectivamente:

PREMIAÇÃO EM ANEXO

8. DA SOLENIDADE DE PREMIAÇÃO

a) A solenidade de premiação será realizada, no Centro de Negócios do SEBRAE, dia 22 de Novembro de 2019.

b) Após a solenidade os trabalhos da experiência pedagógica serão devolvidos no prazo de trinta dias, a contar da data da premiação.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

a) A entrega do registro da experiência pedagógica, o relatório e a comprovação através de fotos, vídeo ou trabalho dos alunos por parte do professor por si só é a inscrição para participação no concurso, constituindo-se também, em instrumento de plena aceitação, por parte do concorrente, das normas estabelecidas para o mesmo.


b) As experiências pedagógicas deverão ser realizadas nas escolas públicas rurais do Estado do Ceará participantes do Agrinho.

c) É vedada a participação de professores que não estejam exercendo a sua função em sala de aula das escolas de ensino fundamental da zona rural. Participarão somente os professores regentes em sala de aula e que tenham assistido capacitação do Programa Agrinho.

d) A instituição promotora, do concurso SENAR- AR/CE, não se responsabiliza pelo extravio dos registros das experiências pedagógicas assim como, fica autorizada, sem ônus, a utilizar os trabalhos, bem como os registros obtidos, para fins de propaganda, publicações, materiais e eventos institucionais. Tendo também a cessão dos direitos autorais.

f) Os casos não previstos neste Regulamento serão resolvidos pela Comissão Julgadora e pelo SENAR AR/CE. As decisões tomadas pela comissão julgadora e pelo SENAR AR/CE serão soberanas e irrecorríveis, não cabendo aos concorrentes quaisquer contestações a tais decisões, bem como os resultados.

Figura 49 – Regulamento Concurso Município Agrinho



SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR-AR/CE

CONCURSO MUNICÍPIO AGRINHO – REGULAMENTO

1. DO RELATÓRIO MUNICÍPIO AGRINHO
O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR- AR/CE promove concurso "Município Agrinho" sobre as atividades de implementação, divulgação, acompanhamento e motivação, desenvolvidas no município.

2. DO OBJETIVO
O concurso é dirigido aos municípios do Ceará que tenham trabalhado com o Programa Agrinho durante o ano letivo de 2019.

3. DAS NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO

- Capa contendo: Nome do município, nome e endereço completo da Secretária Municipal de Educação, e os dados pessoais do coordenador municipal do Programa Agrinho: Nome, endereço completo e telefone.
- Listagem oficial das escolas da zona rural, contendo o número dos professores, dos alunos e suas respectivas séries de atuação.
- Relação dos professores que enviaram as experiências pedagógicas;
- Relação do número de escolas que enviaram desenhos e redações.
- Relatório do envolvimento do município nas atividades desenvolvidas pelas escolas, bem como os documentos comprobatórios deste envolvimento (fotos, vídeos, feiras, ajuda de custo e outros).
- A conclusão do relatório do município será feita com a análise da qualidade das atividades, implementadas em todo o município.

4. DAS INSCRIÇÕES

- Cada município poderá se inscrever, mediante o encaminhamento, ao SENAR-CE, de um relatório de atividades, registrando o envolvimento de cada escola no programa agrinho 2019. Este registro deve comprovar o envolvimento, apoio e a participação do município, bem como os resultados alcançados.
- Para escrever esse relatório, cada município deverá designar uma autoridade educacional que representará toda a Rede de Ensino :o(a) **Coordenador(a) Municipal do Programa.**
- O município concorrente encaminhará ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR-AR/CE, esse relatório **nos dias 03 e 04/10/19** e será considerada válida a data de postagem do correio para efeitos de recebimento deste no SENAR AR/CE, bem como, os entregues, em mãos, na sede do SENAR, até as 16:00h da data acima referida. Deverá conter a data e a assinatura do empregado recebedor
- O envelope deverá conter a seguinte identificação:

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR
Administração Regional do Estado do Ceará
A/C: Coordenação Estadual do Programa Agrinho
CONCURSO MUNICÍPIO AGRINHO
Rua: Eduardo Girão, 317 esq. c/ Damasceno Girão
Jardim América
CEP: 60.410-442 - Fortaleza – CE

5. DO JULGAMENTO.

- O julgamento do relatório do Município Agrinho será realizado por uma comissão multidisciplinar indicada pela instituição promotora do concurso.
- As decisões tomadas pela Comissão Julgadora não serão passíveis de quaisquer recursos.
- Critérios de avaliação:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO
Observância ao tema: Agrinho demãos dadas com o cooperativismo, considerando os conteúdos apresentados pelo Programa Agrinho.	Caráter classificatório
Apresentação: capa, listagem oficial das escolas, professores, alunos (De acordo com o Item 3 (a, b, c e d).	5
Mobilização do município no programa. Percentual de escolas, professores e alunos envolvidos nas atividades do programa. •Nº de escolas envolvidas •Nº total de escolas da zona rural •Nº de professores envolvidos •Nº total de professores da zona rural •Nº de alunos envolvidos •Nº total de alunos das escolas rurais •Nº de professores que participaram da formação •Nº total de professores das escolas da zona rural	25
Relato de todas as atividades desenvolvidas pelas escolas, bem como os documentos comprobatórios (fotos, vídeos, feiras, ajuda de custo, blogs e outros).	30
O município envolveu-se no programa a ponto de conhecer e intervir na sua realidade para transformá-la.	40

6. DO RESULTADO
Os vencedores serão anunciados na solenidade de premiação.

7. DAS PREMIAÇÕES
Os dez primeiros classificados receberão respectivamente:
PREMIAÇÃO EM ANEXO

8. DO SORTEIO
Os sorteios serão realizados na Solenidade de Premiação disposta no anexo 01.

9. DA SOLENIDADE DE PREMIAÇÃO

- A solenidade de premiação será realizada, no Centro de Negócios do SEBRAE (a confirmar), dia 22 de Novembro de 2019.
- Após a solenidade os trabalhos do Município Agrinho serão devolvidos no prazo de trinta dias, a contar da data da premiação.

10. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- A entrega do relatório do município, por si só constitui a inscrição para participação no concurso, constituindo-se, também, em instrumento de plena aceitação, por parte do concorrente, das normas estabelecidas para o mesmo.
- A instituição promotora, dos concursos SENAR- AR/CE, não se responsabiliza pelo extravio do relatório do município agrinho, assim como, fica autorizada, sem ônus, a utilizar os materiais para fins de propaganda, publicações, e eventos institucionais. Tendo também a cessão dos direitos autorais.
- Os casos não previstos neste Regulamento serão resolvidos pela Comissão Julgadora e pelo SENAR AR/CE. As decisões tomadas pela comissão julgadora e pelo SENAR AR/CE serão soberanas e irrecorríveis, não cabendo aos concorrentes quaisquer contestações a tais decisões, bem como os resultados.


Figura 50 – Modelo de Ofício sobre Direitos Autorais



SENAR
Ceará

NOME DA ESCOLA
REDAÇÃO: 8º e 9º ANO - 2019





I

OFÍCIO Nº _____ de _____ de 2019.

Ao SENAR-AR/CE,

Sirvo-me do presente para enviar ao SENAR AR/CE, a redação na modalidade 8º e 9º ano, com o tema: **COMO O COOPERATIVISMO PODE MELHORAR A VIDA DA COMUNIDADE?**, do(a) aluno(a) _____ realizada sob a mediação do(a) professor(a) _____, na escola _____, situada na _____. Pelo presente instrumento particular, _____ doravante denominada **CEDENTE**, **CEDE E TRANSFERE** ao SENAR - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, inscrito no CNPJ sob nº 04.284.688/0001-30, com sede na Avenida Eduardo Girão, nº 317 – 1º andar, bairro Jardim América, Fortaleza - Ceará, CEP: 60.410-442, em caráter oneroso, total, definitivo, irrevogável, irretroatável e exclusivo, todos os **DIREITOS AUTORAIS PATRIMONIAIS** de utilização, publicação, exposição, reprodução e distribuição, em território nacional, da redação e demais obras de autoria do CEDENTE, bem como de **USO DE SUA IMAGEM**, no que se refere aos trabalhos desenvolvidos no escopo do Programa Agrinho 2019.

Sem mais para o momento, reitero votos de apreço e consideração.

Atenciosamente.

NOME DO RESPONSÁVEL

Os materiais aqui apresentados fixam critérios e metodologia de atuação do Programa Agrinho junto às escolas, num processo que se inicia com a primeira formação de professores até a premiação ao final das atividades. Para se chegar à fase de culminância, há todo um percurso a ser feito atendendo às definições do SENAR-CE.

E cada escola escolhe como quer desenvolver o seu projeto. Mas, assim, dentro do laudo eles têm que ter uma pontuação. Cada atividade para eles pontuarem, eles têm que fazer três atividades, três ou quatro atividades daquele porte. Por exemplo, palestras, eles têm que fazer três ou quatro palestras. Aí o que a escola faz: ela mobiliza pessoas que estejam ligadas a esse tema para poder trazer para dentro da escola. (Coordenadora Municipal do Programa)

De acordo com os dados divulgados do SENAR/CE em 2017, na celebração dos 15 anos de sua atuação, o programa atingiu mais de 17 mil escolas, alcançando 101.997 professores e 2 milhões e 500 mil alunos⁶⁴, tendo premiado 1.300 escolas, 9 mil professores e 200 mil alunos em concursos, em que foram apresentados em competição 1.221 redações; 534 Desenhos e 440 trabalhos na categoria “Experiência Pedagógica”; como ainda a premiação ao “Município Agrinho”. As comissões de Avaliação dos concursos do Programa Agrinho são acompanhadas pela Diretoria Técnica do SENAR – CE, segundo informa uma de suas diretoras.

Esta Comissão é formada por profissionais da área de educação, com experiência em avaliação de projetos didáticos e formador nas capacitações do Programa Agrinho. A Comissão terá um prazo até o dia 8 de novembro para apresentar os resultados à Diretoria Técnica do SENAR, segundo a Diretora Kelly Claudio. (Revista Agrinho, p. 10, 2018)

A avaliação dos trabalhos é feita por três comissões julgadoras, composta por técnicas, pedagogas e professores, incluindo técnicos da SEMA – Secretaria do Meio Ambiente, que há onze anos colabora com o programa. A premiação é feita a partir da seleção dos trabalhos realizada por uma equipe de profissionais que prestam serviço ao SENAR-CE, os quais constituem a Comissão Avaliadora formada pela coordenação do programa, e por profissionais da área de designer, entre outros. O momento final de entrega dos prêmios é a ação midiática do Programa Agrinho, reunindo prefeitos, parlamentares, secretários, escolas, como se vê a seguir em imagens divulgadas na *Revista Agrinho*, de 2017. Quixeré foi premiado em 1º lugar por três vezes consecutivas, como Município Agrinho (2019, 2020-2021, 2022); durante o período da pandemia, o Programa reuniu os anos de 2020 e 2021 e o

⁶⁴ Disponível em: <http://senarce.org.br/novo/wp-content/uploads/2017/11/Revista-Agrinho-2017-16.11.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

Concurso se deu ao final de 2021.

Figura 51 – Imagem da Comissão de Avaliação do Concurso Agrinho



Fonte: Programa Agrinho – Quixeré. (Página do Facebook)

A repercussão de uma mudança já vinha ocorrendo desde 2018, com a dinamização do programa pela atual coordenadora, momento em que o município ficou em terceiro lugar entre os dez mais bem avaliados. Também se explica pelas mudanças na metodologia das ações do programa e sua relação com o processo de aprendizagem.

E cada escola pode sim criar seu projeto escolar. E nessa época a gente criou o projeto das hortas e aconteceu toda aquela questão do almanaque e tudo. Mas, quando eu cheguei aqui na secretaria, foi quando eu fui perceber que a gente tinha a necessidade de melhorar a questão do ensino-aprendizagem. [...] Foi que eu pensei nessa possibilidade da gente pegar os temas que a gente recebia e transformar isso em atividades alfabetizadoras, atividades pedagógicas, que eles não se sentissem tão sufocados, de eles não dizerem assim: "não, hoje eu vou parar pra trabalhar alguma coisa do Agrinho, não." Dentro da nossa metodologia a gente foi construindo um planejamento onde meu tema é saúde, eu sou do 7º ano, meu livro de ciências está trabalhando o corpo humano, está trabalhando a

saúde reprodutiva, então eu estou trabalhando alguma coisa do Agrinho. Ele não sugeriu saúde? Ele não especificou. Então, isso acalmou um pouco elas, é por isso que elas me amam (risos). Não no sentido de não ser sufocante, mas da gente aproveitar o que a gente tem de conteúdo de base obrigatória e inserir nos programas. (Entrevista Coordenadora Municipal do Agrinho, 2019)

Essa possibilidade ‘de fazer do seu jeito’, que estamos chamando de adaptação, tem na essência o princípio da autonomia que a escola possibilita para que os professores possam desenvolver sua docência com liberdade. Mesmo em um programa perpassado de intenções empresariais, a resistência se verifica nos modos entre o pensado e o vivido – o experienciado. A coordenadora pedagógica esboça sua análise:

*Como lá no SENAR eles não amarravam uma metodologia, tipo assim: "vocês são obrigados a fazer isso". Eles davam o tema e jogavam o material, eu acho que **dependia da criatividade de cada município**. Então, **aqui a gente criou essa metodologia de inserir a temática dentro do que a gente já tinha e, a partir daí, produzir**. A gente produzia, incentivava as habilidades com meninos que tocavam, meninos que cantavam. Então, criar possibilidades para que eles gostassem mais da escola. Tipo, criar paródias, criar produções de texto, criar cordel. Porque a gente precisava dar uma devolutiva para lá, enquanto concurso. [...] Então, foi muito transformado isso a partir de 2017 até o ano passado. A gente trabalhou nessa perspectiva, do fazer pedagógico, do aprender, mas dentro daquela temática, no período que era cobrado, que eles têm um período para que a gente desse a resposta de acordo com o que eles queriam. (Entrevista Coordenadora Municipal do Agrinho, 2019)*

O que fez o município ganhar tantos prêmios foi essa metodologia diferenciada? Porém, isso não importa muito para o programa, o que conta é a variedade das atividades e, sobretudo, a quantidade. Quanto aos prêmios, são amealhados junto aos patrocinadores, como visto na figura a seguir.

Figura 52 – Prêmios do Concurso Agrinho 2019

CONCURSO DE DESENHO 2º e 3º ano		CONCURSO DE REDAÇÕES: 4º e 5º Ano / 6º e 7º ano / 8º e 9º ano	
1º	Aluno: 01(um) televisor a cores 20 polegadas Professor: 01(um) televisor a cores 20 polegadas	1º	Aluno: 01(um) televisor a cores 20 polegadas Professor: 01(um) microcomputador
2º	Aluno: 01 (uma) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	2º	Aluno: 01 (uma) televisor a cores 20 polegadas Professor: 01(um) televisor a cores 20 polegadas
3º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	3º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet
4º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	4º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet
5º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	5º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet
6º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	6º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet
7º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	7º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet
8º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	8º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet
9º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	9º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet
10º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet	10º	Aluno: 01 (um) bicicleta Professor: 01 (um) tablet

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA		MUNICÍPIO AGRINHO	
1º	Professor: 01(um) motocicleta 125 cc Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	1º	03 (três) computadores que serão sorteados entre as escolas que participaram do Agrinho.
2º	Professor: 01(um) motocicleta 100 cc Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	2º	02 (dois) computadores que serão sorteados entre as escolas que participaram do Agrinho.
3º	Professor: 01 (um) notebook Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	3º	01 (um) computador que será sorteado entre as escolas que participaram do Agrinho.
4º	Professor: 01 (um) notebook Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	4º	01 (um) computador que será sorteado entre as escolas que participaram do Agrinho.
5º	Professor: 01 (um) tablet Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	5º	01 (um) computador que será sorteada entre as escolas que participaram do Agrinho.
6º	Professor: 01 (um) tablet Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	6º	01 (uma) computador que será sorteada entre as escolas que participaram do Agrinho.
7º	Professor: 01 (um) tablet Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	7º	01 (uma) computador que será sorteada entre as escolas que participaram do Agrinho.
8º	Professor: 01 (um) tablet Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	8º	01 (uma) impressora que será sorteada entre as escolas que participaram do Agrinho.
9º	Professor: 01 (um) tablet Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	9º	01 (uma) impressora que será sorteada entre as escolas que participaram do Agrinho.
10º	Professor: 01 (um) tablet Escola: 01(uma) placa de honra ao mérito	10º	01 (uma) impressora que será sorteada entre as escolas que participaram do Agrinho.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES!

1. **Município Agrinho:** Como reconhecimento ao trabalho desempenhado pelo (a) coordenador (a) municipal na elaboração do relatório do concurso Município Agrinho, os municípios que forem classificados no supracitado concurso, o coordenador municipal receberá uma premiação (tablet) pelo seu esforço e dedicação.

Figura 53 – Imagens Premiação 2020/2021

Premiados Agrinho Quixeré 2021

A Secretaria Municipal de Educação, se sente feliz pelo resultado obtido no concurso AGRINHO edição 2020/2021.

1º colocado no estado do Ceará

AGRINHO

Categoria MUNICÍPIO AGRINHO

Premiados Agrinho Quixeré 2021

A Secretaria Municipal de Educação, parabeniza a Professora Rozicleide Oliveira e a aluna Sabrina Luany, pelo excelente desempenho no concurso Agrinho edição 2020/2021.

2º LUGAR NO ESTADO - CE
Categoria - Desenho
2º e 3º ano

Premiados Agrinho Quixeré 2021

A Secretaria Municipal de Educação, parabeniza a Professora Marilene Fernandes e o aluno Abias Silva, pelo excelente desempenho no concurso Agrinho edição 2020/2021.

4º LUGAR NO ESTADO - CE
Categoria - Redação
4º e 5º ano

Premiados Agrinho Quixeré 2021

A Secretaria Municipal de Educação, parabeniza a Escola - Padre José de Anchieta, pelo excelente desempenho no concurso Agrinho edição 2020/2021.

1º LUGAR NO ESTADO - CE
Categoria - EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA

Premiados Agrinho Quixeré 2021

A Secretaria Municipal de Educação, parabeniza a Escola - Manoel Gonçalves de Sousa, pelo excelente desempenho no concurso Agrinho edição 2020/2021.

1º LUGAR NO ESTADO - CE
Categoria - EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA

Premiados Agrinho Quixeré 2021

A Secretaria Municipal de Educação, parabeniza a Escola - José Inácio da Silva, pelo excelente desempenho no concurso Agrinho edição 2020/2021.

1º LUGAR NO ESTADO - CE
Categoria - EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA

Fonte: Imagens divulgadas na página de Facebook do Programa Agrinho, Quixeré. Organizado pela Autora

Os concursos e as premiações não devem constituir, neste estudo, o principal ponto de análise do Programa; seria descair num "quem ganha e quem perde com a premiação" e, assim, sucumbir à lógica dos formuladores do Programa Agrinho. Nessa esteira, o que se quer aqui é evidenciar, em diferentes graus, o envolvimento diverso no Programa, desde os formuladores centrais – ABAG/SENAR/FAEC –, as Secretarias de Educação Estadual e Municipais, a comunidade escolar, as comissões de avaliação e a premiação. Os conteúdos trabalhados em sala de aula servem de base para concorrer às premiações e são expressos por meio de Redações e Desenhos. Nas imagens seguintes, alguns excertos das redações concorrentes, sobre o tema do cooperativismo, destacando algumas ideias centrais: “Cooperativismo e progresso social”; “movimento cooperativo”; “Impactos positivos: equidade, novos rumos e saídas visando ao crescimento e o progresso”; “esperança de trabalho e sobrevivência”. O “*cooperativismo se mostra como uma função importantíssima para o desenvolvimento social, econômico e ambiental quando trabalhado em comunidade*”; “*Ninguém perde, todo mudo ganha, um mundo melhor tem como benefício o trabalho coletivo.*” “*O trabalho com as cooperativas é uma forma do trabalho coletivo tornar o mundo melhor*”.

*Eles estavam com dificuldade porque eles acharam que não tinha material para trabalhar sobre isso, para poder preparar as crianças sobre o tema, fazê-las entender para poder elas produzirem os trabalhos delas que é o desenho, a redação. Então a gente foi atrás de cooperativas, a gente foi atrás de presidente de cooperativa que pudesse explicar como é que surgiu? Como é que se faz uma cooperativa? Se é viável fazer dentro da escola? Se a gente pode **construir uma cooperativa de alunos**? Se a gente pode mobilizar a comunidade para tentar fazer uma cooperativa? Um vende ovo, outro vende galinha, outro vende não sei o quê; para tentar fazer isso e melhorar a vida deles, então, é mais ou menos por aí para a gente estar fazendo essas mobilizações. Para eles conhecerem acerca do tema, não é? (Entrevista Coordenadora 01, 2023)*

Como exemplo, uma das escolas do município, este ano, fez uma experiência singular: como o tema era cooperativismo, a escola foi para Pentecoste conhecer uma Escola Cooperativa. A ideia era permanecer no local, aprender sobre a experiência dessa escola e tentar desenvolver nas escolas do município.


*Essa **Escola Cooperativa** que se chama PRECE, ela tem os alunos que fazem faculdade na UFC em Fortaleza, ai esses alunos, quando eles retornam para Pentecostes, eles dão uma espécie de reforço para outros alunos que tenham dificuldades. Então, assim, há vários anos que eles fazem isso e dá certo. E a gente já tinha tentado colocar isso dentro da própria escola: pegar os alunos maiores, que já estão no 8º e 9º ano e eles estarem dando **uma hora de ajuda**; às vezes organizar o ambiente para eles estarem recebendo essas crianças com mais dificuldade para estarem tentando fazer*


esse reforço dentro da própria escola, com os alunos da escola, dentro de uma ação cooperativa, não é? Mas assim, existe muita dificuldade. Ai quando você chega lá às vezes não tem transporte para levar essas crianças, a gente precisava se hospedar lá, precisa de alimentação. Então, acaba que às vezes a gente se chateia, não é? Porque é uma ação que vai beneficiar a comunidade, mas que às vezes, para acontecer, quem precisa arcar com custos é a própria família ou a própria escola, o próprio diretor, coordenador. Então, é mais ou menos nesse sentido. (Entrevista Coordenadora 01, 2023)

Figura 54 – Redações Premiadas, Quixeré

**8º e 9º anos
da 1ª à 10ª colocada**

“O cooperativismo trabalhado em comunidade traz vários impactos positivos, trabalhando com equidade e possibilitando novos rumos e saídas, visando ao crescimento e progresso comum...”


30

	PROGRAMA AGRINO - 2019 - CATEGORIA: REDAÇÃO 8º e 9º ANO
MUNICÍPIO: <u>Quixeré - CE</u>	
ESCOLA: <u>EEB Profª Irene Nepomuceno da Silva</u>	
ALUNO(A): <u>Inacel da Silva Rebouças</u>	
IDADE: <u>15</u> SÉRIE: <u>9º ano</u>	
PROFESSOR(A): <u>Jose de Fátima Almeida Silva</u>	
CPF: <u>512.370.967-20</u> NO: <u>20024008311</u>	

TEMA: COMO O COOPERATIVISMO PODE MELHORAR A VIDA DA COMUNIDADE?

O associativismo cooperativista que tem por fundamento o progresso social da cooperação, segundo qual, aqueles que se encontram em uma situação desvantajosa de competição, conseguem, pela soma dos esforços garantir a sobrevivência.

O movimento cooperativo teve seu desenvolvimento inicial na Europa chegando ao Brasil no século XIX, através da insatisfação de alguns setores da sociedade como funcionários públicos, militares autônomos e trabalhadores em geral que procuravam melhorias para sua condição de vida.

O cooperativismo trabalhado em comunidade traz vários impactos positivos, trabalhando com equidade e possibilitando novos rumos e saídas visando o crescimento e progresso comum. Neste qual o ramo de implantação, sendo que trabalhado em comunidade traz novas esperanças de trabalho e sobrevivência.


Diante disso, o cooperativismo se mostra uma opção importante para o desenvolvimento social, econômico e ambiental, quando trabalhado em comunidade, então uma das propostas seria a criação de formas de cooperação em ramos distintos de atuação buscando parcerias e áreas de participação sejam elas no meio agropecuario, educacional, lazer, cultura entre outras.

XX
X X X X

"O trabalho cooperativista está tornando-se extremamente importante nos dias atuais, pois a competitividade está se tornando cada vez mais evidente em nossa sociedade"



5

 COOPERATIVISMO	PROGRAMA AGRINHO - 2019 - CATEGORIA: REDAÇÃO 6º e 7º ANO
	MUNICÍPIO: <u>Quixeré</u>
	ESCOLA: <u>E. E. B. Antônio Moreira de Freitas</u>
	ALUNO (A): <u>Yasmin Lima Ulvesha</u>
	IDADE: <u>13 anos</u> SÉRIE: <u>7º ano</u>
	PROFESSOR (A): <u>Francisca Maria Batista Sousa</u> CPF: <u>455674843-72</u> RG: <u>2006030019850</u>

TEMA: O COOPERATIVISMO NA PERSPECTIVA DE UM MUNDO MELHOR

O cooperativismo é a união de um grupo de pessoas que se unem em torno de um único objetivo. O trabalho cooperativista está tornando-se extremamente importante nos dias atuais, pois a competitividade está cada vez mais evidente em nossa sociedade, dessa forma, os resultados de trabalho coletivo estão ficando difícil de ser alcançados.

Nesta situação devemos que ser cooperativista, ser pessoas que buscam o melhor, nos damos crédito, que ninguém pode todo mundo ganha. A perspectiva de um mundo melhor tem como benefício o trabalho coletivo e qual contribuição para melhoria da comunidade. Atualmente, o trabalho em os cooperativas é uma forma de contribuição para a melhoria de vida das pessoas no momento que são adquiridos projetos sociais que colaboram em parceria com as cooperativas.

Dessa forma percebemos que o desenvolvimento sustentável, econômico e inclusão contribui para melhorar a qualidade de vida das pessoas e da comunidade, na qual de está presente proporcionando a geração de emprego e renda para a sociedade, buscando formar o mundo melhor através das associações cooperativistas.

Ao longo dos anos, o município foi avançando no desenvolvimento do programa e criou estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos de ampliar a inserção das escolas neste. Uma delas foi a criação do Concurso Municipal, para as escolas concorrerem entre elas, o que vem ocorrendo desde 2017 para incentivar os estudantes e as comunidades para participarem do concurso.

Isso é assim: ação da prefeitura mesmo com parcerias: a gente procura lojas. Esse ano já aconteceu, a gente fez 30 de setembro. Aí a gente premiou todas as melhores redações, que é por categoria. Por exemplo, 4º e 5º ano, eles concorrem entre si. 6º e 7º; 8º e 9º ano. Segundo ano e terceiro ano fazem um desenho sobre o tema. Esse ano era cooperativismo. Então, a gente conseguiu celulares, tablets, kits escolares. Nós premiamos vinte crianças nesse contexto dos melhores dentro do tema. (Entrevista Coordenadora 01, 2023)

Isso é o que está sendo feito em Quixeré, mas a coordenadora ressalta que não é todo município que participa do concurso local porque requer mobilização e articulação política; em sua avaliação, isso repercute no Concurso Estadual, patrocinado pelo SENAR-CE, quando do município de Quixeré sempre participam trabalhos de redação, desenho, ou projeto da escola.

Ano passado nós tivemos o projeto da escola da Comunidade de Água Fria e nós tivemos uma criança do 4º ano da Itaitinga (que é para lá de Lagoinha). E ano retrasado a gente teve o projeto de Água Fria, a gente teve também uma aluna de lá da redação do 9º ano, que de 1.700 redações, ela ficou em primeiro lugar. Então, eles têm sempre esse retorno. (Entrevista Coordenadora 01, 2023)

A política de premiação das escolas cearenses vem desde o início dos anos 2000. É interessante pensar que tal premiação reforça uma lógica de competição, externa à realidade e necessidade das escolas. Em uma das entrevistas, a coordenadora assinala como positiva a premiação, mas ressalta que o mais importante é a valorização do trabalho realizado e o envolvimento de cada escola.

*Como eu disse, a gente não pode estar pensando em ganhar, mas é bem-vinda. Eu acho assim também, que se fosse mais... mais intenso, assim... Não em termos de atividades, porque já existe bem, mas se tivesse mais uma concentração... aquelas escolas, como por exemplo, a escola está trabalhando, a gente sabe que todos estão se empenhando bastante, **então vamos chegar junto naquela maior necessidade que tiver, vamos valorizar, vamos premiar, vamos valorizar, porque a gente ganha através de sorteio. Mas, se fosse premiação mesmo, de a escola estar sendo premiada, aí seria bem melhor. Claro que é premiado de acordo com o concurso. Todas as escolas são premiadas através do concurso, do desenho e da redação. É claro que a escola que se sair melhor é quem vai ganhar, é evidente. Mas a gente diz assim em termos de valorização mesmo.** (Entrevista*

Coordenadora 02, 2023)

A premiação como parte do Programa Agrinho também é vista pelas escolas como um espaço de valorização do trabalho realizado e, ao mesmo tempo, evidencia sobre as necessidades não atendidas. Ao lado dessa questão deve ser enfatizado que esse modelo baseado em premiação transfere aos educadores e gestão escolar a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes e da própria escola, por meio de imposição de metas e recompensas. É provável ver também as possíveis distorções que se introduzem no modo de entender a política pública de educação, a responsabilidade do estado e dos municípios com as dotações orçamentárias e sua consequente aplicação, não sendo bem-vistas as reais necessidades da comunidade escolar. Na entrevista abaixo, vemos o regozijo da coordenadora pedagógica, pelo fato de, em sorteio, a escola ganhar um computador. Ora, o computador e outros equipamentos devem ser itens de provimento regular por meio da verba pública, inclusive, como obrigação constitucional do estado, no sentido de garantir a infraestrutura básica às escolas e seus profissionais professores e administrativos. No caso, passa a implicar motivação financeira, numa busca de resultados em competição.

*Bom, assim, a gente não pode pensar em ganhar, ganhar, né? Mas é claro que quando a gente é mais beneficiado, se torna mais empenhoso, né? Por exemplo, nossa escola, a partir desses momentos... Porque em 2019, quando ela foi ganhando mais espaço no Agrinho, ela foi sendo mais bem vista por eles. Por exemplo, a gente, todo ano a gente é premiado, sorteado. Além da premiação que aconteceu com o [estudante] Israel, primeiro lugar, de 2019 até 2022, que foi ano passado, todo ano tem sorteio para a gente. Nós ganhamos um computador... **E é muito necessário, porque a escola é pobre, necessita, né? Quanto mais computador chegar na escola, com a demanda de funcionário que nós temos, ainda é bem melhor, porque há aquela necessidade.** Então, assim, sempre a gente está sendo valorizado, isso aí fortalece muito. Eu acho que tanto ajuda o profissional, quanto o próprio aluno, porque ele sabe que nós temos recursos a mais para serem trabalhados por eles, né? Então, assim, a gente vê que foi... Não foi 100%. Não existe, né? 100% não existe. Mas, assim, foi uma boa ajuda? Foi. (Entrevista, Coordenadora 02, 2023)*

A valorização aqui diz muito sobre a necessidade de equipamentos, favorecendo a melhoria e a qualidade do trabalho na escola. Nota-se, assim, uma inversão de valores, uma mudança de lógica porque os recursos e as condições para o trabalho deveriam ser garantidos para a escola. *Você lembra que eu fiz uma fala dizendo: ‘eu não sei até onde isso é positivo?’ [...], mas era nessa lógica: precisar disso para poder o menino tentar ganhar um computador? O próprio governo devia dar e já ter na escola (Professora da Escola).* Essa consciência das professoras vai além da crítica à obrigatoriedade de adesão ao programa e à lógica de premiação que não reconhece e valoriza o trabalho do professor.

Os trechos seguintes da entrevista com uma das professoras demonstram insatisfação, falta de reconhecimento de seu trabalho e uma evidente alteração em sua estima, pois se sente aviltada em seu esforço e percebe que as ditas premiações são *irrisórias, são fracas, um tablet que não funciona, um computador desatualizado e sem serventia... Eu, se fosse eles, tinha vergonha!*

*No município o professor é como se fosse obrigado a fazer, mas que reconhecimento, não ganha nenhuma plaquinha. É uma plaquinha que não vai custar muito, né? **Eu acho isso um descaso, porque é um trabalho. Por mais que a gente não esteja amando, mas a gente faz, né?** E quanto ao Estado, não é de grande valia não porque é como eu já lhe disse, são produtos que você ganha, que a qualidade é bem pequena, mínima, que, às vezes, nem serve. Você recebe, numa grande expectativa, quando liga nem abre. Assim, agora mesmo, eu ganhei um computador, nem as carroças velhas que têm no meio do mundo aí não é tão devagar quanto ele. Nam, nem quero. Eu acho que, em termos de premiação, deixa a desejar. (Entrevista Professora 01, 2023)*

*Eu vou lhe dizer: o que a gente ganha é tão irrisório, é tão fraco, que você não... Eu, pelo menos, um tablet que, do jeito que veio lá de Fortaleza, está jogado lá porque não abre, não serve para nada. Eu, se fosse eles, tinha vergonha! Eu preferia agradecer ao município pelo trabalho, daria uma placazinha de honra ao mérito e pronto! Do que dá uma... que eu chamo de porqueira mesmo! Porque não abre, não serve para nada. Assim, uma coisa bem fraquinha, bem lá pra baixo. **Eu acho isso um descaso por um trabalho tão grandioso, que a gente faz um trabalho a vapor, a gente leva o nome do município, né, lá no topo.** Que quando você consegue algo, você está levando o nome do seu município, você não tá levando o nome só da Escola Francisca Laura, a Francisca Laura não é solta, ela vem de uma rede, ela pertence a um município, né. Aí, assim, era para ter um olhar diferenciado, eu acho. (Entrevista Professora 01, 2023)*

Interessante observar que, ao mesmo tempo, ao acompanharmos esse processo, presenciemos a emoção de cada escola e a alegria ao ver o esforço e o grau de envolvimento dos professores, a criatividade das atividades reconhecidas publicamente, sendo inclusive, e muitas vezes, matérias de jornais e televisão da região. Tal é perceptível nas falas públicas da coordenadora do programa no município e em depoimentos dos professores. Mas a alegria é sempre acompanhada da crítica ao formato, às condições de trabalho, à competição. Assim, o concurso e a prática de premiação se firmam como um modo de atração, sedução e tentativa de cooptação de professores e estudantes para assumirem as temáticas necessárias para a disputa ideológica do agronegócio na sociedade brasileiro.

O interesse pelas premiações como uma das justificativas que motivam a adesão ao programa diz respeito ao processo de vulnerabilidade social das crianças. A entrevista seguinte chama a atenção pelo fato de que *nossas crianças, elas são vulneráveis. Eu estou*

falando no sentido financeiro. E relata que, ao chegar o atrativo da bicicleta, do computador, da televisão, então, é feito todo um trabalho em cima. Logo, a promessa de provisão das ausências materiais na escola passa a ser o reduzido horizonte de melhoria, porque incompleto, individualizado, reforçando os conteúdos da privatização, da meritocracia, da conquista pelo esforço individual do aluno.

*E já que a gente está lá fazendo, desenvolvendo, além do conhecimento, tem uma coisa chamando a atenção: que as nossas crianças, elas são vulneráveis. Eu estou falando no sentido financeiro. Então, assim, quando eles trazem esse atrativo da bicicleta, do computador, da televisão, então, é feito todo um trabalho em cima disso e empolga, não é? **Eu não sei até onde isso é positivo.** A gente tem que colocar na frente para dizer: não venha porque eu não sei até onde vai. Mas, como a sociedade hoje no todo está muito midiática e tudo no imediatismo, então, assim, se coloca para ver se resolve logo: vamos ver! Como aqui: a gente teve criança que ganhou o celular e ela é uma criança que estava precisando! E por sinal, a nossa última foi muito bem contemplada com uma aluna muito estudiosa. Eu sei que vai ajudar bastante. **Ou seja, eu não sei até onde vai, se essa premiação é positiva, mas para a vulnerabilidade que eles têm nesse momento, a gente tem que dizer que nesse momento é muito positivo!** (Entrevista Professora 02, 2023)*

Essa percepção sobre a premiação em face das condições sociais das crianças também é evidenciada por outra escola em que uma das professoras reconhece o valor desse momento, levando em consideração especialmente a realidade socioeconômica dos estudantes, no entanto, ela também destaca alguns problemas operacionais com a premiação, bem como de questionamento e aceitação:

*Quem já subiu em um auditório lotado como estava, lá em fortaleza, para aplaudir, não digo nem nós professores que estavam com as crianças, eram as próprias crianças que se sentem felizes de estar ali, de ter sido sorteadas, de subir no pódio... para eles, principalmente, criança de zona rural, bem distante da capital. Quando você tem, vamos dizer, que o seu distrito ou sua cidade é bem maior, bem desenvolvida, para a criança já é outro teor. Mas nossas crianças, nós temos criança que é da Baixa do Félix, que mora dentro de um cercado que só é a casa deles, sabe. De 4 a 5 alunos, família que mora dentro dessa casa. Que o ônibus vai e vem de ré, até onde possa dar a curva. Aí, para uma criança dessa, tudo o que vier ganhar é momento de alegria. Mas, para outras crianças, que estão acostumadas a ganhar tudo de grande porte... Porque às vezes é pobre, mas o pai dá um celular melhor, não é? Agora mesmo a minha menina, a minha aluna que ganhou a televisão, nem no dia recebeu. Foi um monte de dia para chegar. **É assim, um descaso.** Eu pedia 4, 5 vezes às pessoas que estava lá fazendo a cerimônia do evento para bater palma, para aplaudir. **Aí eu achei que a cada dia o Agrinho estava morrendo, eles é que não estavam percebendo.** Eu disse para nossa secretária. Agora, ele está em estado mesmo de final, mesmo. (Entrevista Professora 01, 2023)*

Outro elemento que nos chama atenção é a avaliação dos professores e coordenadores sobre a premiação em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes. A entrevista com a Professora da Escola Padre José de Anchieta ressalta elementos de grande valia à nossa análise e, principalmente, à nossa compreensão (e empatia) sobre os agudos dilemas que a comunidade docente experimenta em seu cotidiano escolar. Num tempo atravessado pelo individualismo, a professora percebe bem os traços dissolventes, onde *cada qual quer conquistar 'só que é meu. O outro que tente aí'*. Situada num tempo em que ela percebe que *está todo mundo vivendo uma escassez de tudo*, brilham os olhos do menino (seu aluno) *para um celular bom, uma televisão*. E, nesse ponto, sua fala revela indisfarçável questionamento sobre sua ação pedagógica: *Mas em compensação, eu não sei até onde a gente está construindo seres humanos para reproduzir o que já está acontecendo*. Em seu relato franco, é como se nos levasse para dentro de sua sala de aula, acompanhando a "dinâmica do bingo", em que, face a quem ganha o brinde, destaca sua inquietante pergunta: *Alguém é melhor, alguém é pior?* Trazendo o exemplo de uma aula em que trata das habilidades no reconhecimento das palavras, quando a Maria acerta e sempre ganha, uma outra criança aflora o sentimento de que *para sempre a Maria é quem vai ser destacada no coração daquele que não consegue*. Nesse ponto, a estrutura de sensibilidade da professora motiva sua conclusão sobre o "perigo" da competição, do destaque às competências individuais e aponta o caminho do *preparo pedagógico do educador e do educando*, pois o professor, segundo ela, em igual medida, com distintos resultados, tanto pode motivar como desmotivar. São também lições frutificadas na experiência que nossas entrevistas escutam.

*A premiação, principalmente no contexto social que nós vivemos, hoje é muito pautada no individualismo. Já é, infelizmente, uma cultura de cada qual quer conquistar 'só o que é meu. O outro que tente aí'. Então, **quando você faz esse trabalho**, ele chama muito atenção porque está todo mundo vivendo uma escassez de tudo. Tem hora que é bom porque nesse aspecto vai chamar a atenção do menino para um celular bom, uma televisão. **Mas em compensação, eu não sei até onde a gente está construindo seres humanos para reproduzir o que já está acontecendo**. Porque quando a gente está trabalhando em sala e tem dinâmica de bingo, de jogo, que é muito peculiar principalmente no Fundamental I e Fundamental II, a maneira como vai ser feito esse brinde, de que forma vai ser trabalhado esse brinde, entendeu? **Alguém é melhor, alguém é pior?** Vamos dizer que a professora está trabalhando o conhecimento de palavras, o nível de palavras. E nesse momento essa criança teve a habilidade de reconhecer a palavra. Foi o momento dela, mas que poderia ser o seu. E, será que tem que estar acontecendo isso? Ou acontece essas atividades e a criança leva para casa que **'eu não sou boa o suficiente, porque só é boa a Maria, só ganha a Maria.'** Para sempre a Maria é quem vai ser destacada no coração daquele que não consegue. **Então, é uma coisa que eu considero muito perigosa. Tem que ter um preparo pedagógico do educador muito grande. E dos***

estudantes. [...] Assim como a gente pode motivar, como pode também desmotivar. (Entrevista Professora 02, 2023)

Nesse contexto do processo de ensino e aprendizagem frente às metas a cumprir, perpassadas pelas disputas, obrigando a selecionar quem é bom e quem não é, a comunidade escolar, por vezes, se flagra num impasse: atender ao programa por conta das determinações de outras instâncias e mesmo da necessidade material e a realidade social (de pobreza) das crianças, e seu compromisso com a formação humana. Aqui a preocupação da professora incide na percepção sobre uma lógica de disputa e seus riscos na educação, e não apenas.

A lógica de disputa é outro ponto que eu fico preocupada! Sem falar que o psicológico desses meninos está assim, é muito o emocional abalado. Então, assim, eles querem... Como eles não têm quase nada, em muitos sentidos, no sentido de afetividade, no sentido da vida material, então tudo para eles é muito válido. E aí vale até uma intriga com um colega 'porque ele ganhou e eu não'. (Entrevista Professora 02, 2023)

A lógica da disputa, da competição, do espírito empreendedor, perpassando o cotidiano escolar, é aqui assinalada com rigor na entrevista com um membro do setor de Educação do MST e diretor da Escola do Campo. A entrevista pontua as questões centrais da busca de resultados e das contendas que afetam o processo e destaca um problema agudo: a corrosão das noções (e práticas) de solidariedade, cooperação, ajuda mútua, ação educativa compartilhada. Ademais, segundo ele, ao concluir o ensino médio, o aluno *tem que se virar*.

*Se a escola não tiver resultado, o educador, ele é responsabilizado. E a ideia da premiação é isso: se você não recebe o prêmio é porque você não teve capacidade de se esforçar para conseguir chegar naquele ponto. E aí, essa a responsabilização é desde o estudante até o gestor, todo mundo é afetado por esse processo. Além de botar os meninos para se digladiarem. **Então a ideia da solidariedade, da cooperação, de trabalhar conjuntamente para um mesmo objetivo, não tem. É cada qual por si e isso acaba avançando, se consolidando na lógica do empreendedorismo.** Porque quando o menino termina o ensino médio tem que se virar, não há uma lógica de valorização do trabalho, das relações do trabalho; essa coisa mesmo da própria valorização dos direitos trabalhistas. Tudo isso está por trás dessa lógica que é imposta pela crise estrutural do capital. (Entrevista Diretor da Escola do Campo 01, 2023)*

*Desafios são muitos, né? Antes ele era trabalhado, assim, de forma, eu acho, assim, digamos meio solto. Não tinha tanta concentração quanto tem hoje. Talvez a falta de conhecimento, a falta de informação, até para nós profissionais, para poder repassar em sala. Hoje, aí sim. Antes era um desafio bem maior. Hoje não. Tem desafios? Muitos, mas já são amenizados por conta de serem mais bem informados, né? A gente tem mais informações, a gente vai, busca melhor, busca mais, mais orientações, tem apoio. Então, assim, as dificuldades de antes não são as mesmas de hoje. Eu acho que antes tinha mais desafios. Era mais desafiador, e mais problemático pra gente. **Que a gente sentia muita dificuldade de trabalhar***

com o aluno porque a gente não tinha tanto conhecimento. Hoje não, já tem conhecimento mais facilitado. (Entrevista Coordenadora 02, 2023)

Essa ideia corrobora o que defende Rodrigo Lamosa (2014) ao afirmar que o mecanismo da premiação integra uma política fundada na lógica meritocrática, competitiva e individualista e, a nosso ver, reforça uma cultura que contraria os valores e práticas de cooperação e ajuda mútua nas relações sociais e com a natureza e que deveriam ser promovidas pelas escolas. Uma das entrevistas ressalta essa convergência do Programa Agrinho como *mais uma das iniciativas do capital para tentar avançar na reforma empresarial de trazer ideias focadas na meritocracia para a juventude e as crianças, essa ideia da disputa das escolas, essa ideia da responsabilização dos resultados*. E, em complemento, cita o exemplo de Sobral *como exemplo para o Brasil e tudo é seu resultado, mas quando você vai lá olhar na realidade é uma verdadeira pressão psicológica com os educadores de responsabilização* (Diretor da Escola do Campo 01, 2023).

Essa e outras falas e nosso trabalho de campo nos despertaram o desejo de aprofundar, no estudo, a análise sobre a lógica privatista e os impactos nos processos educacionais com lentes voltadas para a realidade da Educação cearense, especialmente no que tange ao papel dos programas, projetos e concursos com essa função de propagandear para a sociedade a ação que as empresas do agronegócio desenvolvem, os conflitos e o jogo de interesses entre o público e o privado. Isso se dá num exercício que retroalimenta o vínculo das empresas com as escolas, a partir da divulgação e sedução com os prêmios e supostos resultados, em que o ambiente escolar é posto a serviço dos interesses privados, implicando prejuízos formativos para o interesse coletivo, tais como os já apontados em nossa análise das entrevistas.

Em nossa análise, um dos pontos de maior questionamento detectado a partir das entrevistas, em relação ao modo como o Projeto Agrinho é desenvolvido nas escolas, é o grau de dificuldades enfrentadas na condução do projeto. Dificuldades quanto ao trabalho, quanto à alteração da dinâmica da sala de aula, a concorrência entre municípios, entre outras. Aqui as professoras chamam a atenção sobre o quantitativo de ações com os alunos fora de sala de aula, implicando desequilíbrio entre o tempo necessário aos conteúdos escolares e o tempo requerido às ações do Agrinho. Elas reconhecem que, ao longo das ações, é possível descobrir *talentos* entre os alunos, mas há uma perda a ser mensurada: o tempo dedicado ao processo regular de aprendizagem.

Dentro do nosso PLND jamais tinha algo que nós aproveitássemos em uma aula para trabalhar a temática do agrinho. O que a gente sempre faz? É

parar o que a gente faz de conteúdo da criança e voltar para a ação do Agrinho. E eu digo por que é um programa de criatividade? Porque ele desperta na criança o lado para o desenho, o lado da poesia... A gente não consegue pleitear nenhuma ação, nenhuma concorrência com os outros municípios se você não realizar as ações todas. E são muitas ações, porque, no mínimo, amiga, você tem que fazer quatro entrevistas, quatro panfletagens, aí é tudo de quatro. Você vive com seu aluno fora de sala. Dois meses que você trabalha, vamos dizer, você se dedicou dois meses. Você pode ter certeza de que você vai trabalhar e vai isolar um bocado de seus conteúdos e vai trabalhar as ações do Agrinho. Porque tem muitas ações que são feitas lá fora. Os profissionais só vêm na escola quando é pra fazer palestra. Mas, se o aluno vai fazer entrevista, se o aluno vai fazer uma panfletagem a respeito da dengue, ele tem que sair de casa em casa, pra conversar, pra fazer... a gente fica incentivando-os, que a gente sempre saia, assim, de 16h, a gente conversava com as famílias, os outros vizinhos vinham, sentavam, a gente fazia aquela roda de conversa, as crianças explicando. (Entrevista Professora 01, 2023)

*Assim, é um trabalho que descobre talento? Sim. Mas, é um trabalho que às vezes, sai do foco da aprendizagem, do conteúdo que alguém precisa aprender, para trabalhar as ações. Eu estou há onze anos nessa escola, todos os onze anos trabalhei Agrinho, já fui 1º lugar. Agora mesmo, eu fui 2º lugar da redação, minha aluna fez uma excelente redação. **Eu acho que há um contratempo.** No nosso município nós ficamos em 5º lugar. Lá, em Fortaleza, os avaliadores, (segundo o que a gente escuta no evento), são pessoas da UFC, que faz parte dos grupos de estudo da UFC e, graças, que a gente ficou num lugar bem maior do que o aqui. (Entrevista Professora 01, 2023)*

Esses impasses vividos e relatados pelas professoras e observados nas visitas de campo, nos levam a cotejar nossa análise com as reflexões de Libâneo (em entrevista à Revista Pensar a Prática) sobre os objetivos para a Escola de hoje: preparar os alunos para a vida numa sociedade tecnocientífica-informacional; proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os estudantes nas possibilidades do pensar autônomo, crítico e criativo, para a cidadania crítica e participativa e formação ética.

*Eu venho propondo quatro objetivos para a escola de hoje. [...] eles formam uma unidade [...]. O primeiro deles é o de preparar os alunos [...] **para a vida numa sociedade tecnocientífica-informacional.** [...] Para isso, é preciso investir na formação geral, isto é, no domínio de instrumentos básicos da cultura e da ciência e das competências tecnológicas e habilidades técnicas requeridas pelos novos processos sociais e cognitivos. Na prática, refiro-me a conteúdos [...] que propiciem uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises [...]. Em segundo lugar, proponho o objetivo de proporcionar meios de **desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo.** Este é o ponto central do ensino atual, que deve ser considerado em estreita relação com os conteúdos, pois é pela via dos conteúdos que os alunos desenvolvem a capacidade de aprender [...]. O terceiro objetivo é a **formação para a cidadania crítica e participativa.** As escolas precisam criar espaços de*

*participação dos alunos dentro e fora da sala de aula em que exercitem a cidadania crítica. [...] O quarto objetivo é a **formação ética**. É urgente que os diretores, coordenadores e professores entendam que a educação moral é uma necessidade premente da escola atual. Não estou pregando o moralismo [...] Estou falando de uma prática de gestão, de um projeto pedagógico [...] que programe o ensino do pensar sobre valores. [...] **Em resumo, eu proponho investir na capacitação efetiva para empregos reais e na formação do sujeito político socialmente responsável.** (LIBÂNEO, 1998, p. 4-5).*

Pontuamos aqui sobre essa necessidade de repensar o papel da escola na atualidade a partir dos desafios que um programa como o Agrinho coloca para os processos educacionais e para uma mudança da consciência no sentido da práxis educativa. Como já afirmamos, essa é, a nosso ver, uma reflexão vigorosa porque, no contexto da práxis educativa, educar ultrapassa a noção de mera transmissão de conteúdo, visando à formação humana na sua totalidade.

Figura 55 – O processo de resistência pela negação ao Programa

O PROCESSO DE RESISTÊNCIA PELA NEGAÇÃO AO PROGRAMA



Fonte: Organizada pela autora a partir da foto da Escola do Campo Francisco de Araújo Barros

5.6 Formas de resistência e negação ao Programa Agrinho ou como se diz sim querendo dizer não? Entre agri(cultura) e (agro)negócio

Como já anunciamos, o Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema é fruto das lutas de moradores de fazendas insatisfeitos com a exploração do trabalho pelos patrões; como parte dos conflitos fundiários no Ceará, nos anos de 1980. Acompanhados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, pelo Movimento de Educação de Base – MEB, pelas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e, posteriormente pelo MST, a partir de 1989. A conquista do território se deu em 1986, quando entraram em grave conflito com o antigo proprietário das terras, um padre da Igreja Católica, resultando no assassinato, por pistoleiros contratados, de três trabalhadores. Um deles é homenageado com o nome da Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros. Após a desapropriação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a terra passa para as mãos dos trabalhadores e trabalhadoras por meio da concessão de uso e posse, consolidando o Assentamento de Reforma Agrária. A partir de então, muitas foram as pautas de luta e reivindicação junto ao INCRA, ao Governo do Estado e à Prefeitura de Itarema, por moradia, sementes, e escolas, entre outras.

O primeiro desafio do Assentamento foi a organização das moradias em forma de agrovilas/Comunidades e, no aspecto produtivo, se deu por meio da criação da cooperativa do assentamento, a COOPAGLAM, coordenada pelo Conselho Político do Assentamento e acompanhada pela Brigada do MST. Do ponto de vista educacional, o desejo de permanecer no campo foi mobilizador para a luta por direito à escola, iniciada logo após a conquista do território. Antes da desapropriação não havia nenhuma forma de educação para as famílias que trabalhavam nas fazendas, na região.

As primeiras ações, nesse sentido, se deram por iniciativa das próprias famílias assentadas, via projetos de alfabetização e letramento de jovens e adultos, uma luta contra o analfabetismo e o desejo das famílias de que os seus filhos tivessem alguma forma de educação formal, o que elas não tiveram. As primeiras experiências ocorreram em forma de trabalho voluntário nas casas de algumas famílias, em alpendres, e nas casas de farinha. A maior delas funcionava na casa da dona Chiquinha Louvado com três salas de aula funcionando em dois turnos, com crianças das várias comunidades. A própria comunidade contribuía com uma gratificação às primeiras professoras do Assentamento, isso porque não havia nenhum interesse, por parte do poder público, em assumir a educação dos camponeses e camponesas na época.

Com o primeiro passo dado com a conquista da terra, veio a necessidade de garantir as condições de existência garantindo os direitos essenciais para a sobrevivência digna dos trabalhadores, e a Educação era uma dessas condições, para atender a uma necessidade histórica da ausência de educação no campo. Nesse período, a luta era por uma escola localizada no campo, no lugar onde viviam as famílias, para atender as crianças, os jovens e adultos daquele território.

Com o passar do tempo, as famílias do Assentamento Lagoa do Mineiro sabiam do papel da educação como um pilar na construção e organização da vida comunitária. Os educadores e educadoras reconhecem o papel do MST nesse processo de articulação política e de discussão pedagógica sobre a ‘Escola que temos e a Escola que queremos em nossos Assentamentos’. A partir daí, o Assentamento pressionou o Incra e conquistou o projeto de investimento para construção da primeira escola de ensino fundamental no local, a Escola de Ensino Fundamental São José (1988), na comunidade de Barbosa, e a segunda, a Escola de Ensino Fundamental José Tomaz das Costa, na comunidade de Córrego das Moças (1992). Atualmente, o Assentamento tem oito escolas, duas de ensino infantil (2008), quatro de ensino fundamental I, uma de ensino fundamental II, geridas pela prefeitura de Itarema, e outra de ensino médio (2011), administrada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Na parte organizativa, as escolas estão inseridas no Coletivo de Educação do Assentamento, com uma representação dos gestores/as, coordenadores/as e professores/as de cada escola que se reúnem periodicamente, adotam em seu Projeto Político Pedagógico os princípios da Educação do Campo e participam das ações e dos encontros de formação de Educadores das Áreas de Reforma Agrária organizados pelo MST.

5.7 O programa Agrinho e o contraponto nas escolas em movimento do Assentamento: o ‘inédito viável’ e a ‘Pedagogia dos Sonhos’

Quando nos propusemos ao estudo sobre a atuação de empresas no espaço escolar, partimos da ideia de que esse tema traria à tona questões problematizadoras que traduziriam consensos e resistências, disputas entre hegemonia e contra-hegemonia no interior de escolas públicas camponesas. Tal é o que se deu no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema, com a entrada do Programa Agrinho nas sete escolas de ensino fundamental que se articulam em torno do projeto de Educação do Campo e da Pedagogia do MST. A Escola Municipal de Ensino Fundamental São José é mantida pela Prefeitura Municipal de Itarema, está localizada na Comunidade de Barbosa e é gerida e ocupada pelo Setor de Educação do MST; Criada em

1988, é a primeira conquista das famílias do Assentamento para garantir o direito ao estudo para seus filhos e netos.

Em diálogo com a Coordenação da Escola, na visita de campo no mês de setembro de 2019, nos inteiramos de como se deu a chegada do Programa Agrinho no Assentamento, envolvendo o conflito de interesses e as contradições. A entrevista foi realizada com a diretora da escola que recuperou como o Coletivo de Educadores e Educadoras reagiu com a chegada do programa no Assentamento. Tudo começou quando as gestões das escolas de ensino fundamental das comunidades do Assentamento foram convidadas para uma reunião pela Secretaria Municipal de Educação de Itarema, no final de 2016, ao lado de todas as escolas do município que atuam no campo, para tratar da participação no Programa Agrinho. A Secretaria informou que, em poucos dias, receberiam um material em forma de cartilha para ser trabalhada nas escolas e para serem desenvolvidos conteúdos sobre o tema da ‘cidadania’ com professores e estudantes. O "diálogo" entre Secretaria e Escolas não foi de consulta, mas para informar a adesão ao Programa Agrinho, como uma decisão tomada, cabendo às escolas efetivar as atividades propostas.

Conforme a prática das escolas, em que toda tomada de decisão é de forma coletiva no Assentamento, a proposta causa preocupação e dúvida: que programa é esse? De onde vem? Como e por quem foi construída essa proposta? Que interesses representa? Por que não partiu das necessidades locais? É só um trabalho a mais? É a favor ou contra a luta dos trabalhadores? A partir dessas questões problematizadoras, as instituições de ensino se mobilizaram, voltaram para a Escola e foram “*pesquisar o que era o Programa Agrinho. E aí a gente viu que era um programa mantido por empresários (...) e na perspectiva da monocultura, (...) e que não agradava o método de agricultura ao qual a gente pensa nos Assentamentos* (Entrevista Coletivo de Gestão da Escola). O coletivo da Escola passou a problematizar a proposta e a questionar sobre a participação mesmo sendo uma indicação da Secretaria porque não dialogava com a realidade de luta, de projeto de campo e de concepção de educação que a escola vem construindo, como lemos na entrevista com o Coletivo de Gestão da Escola.

*No assentamento nós temos o Coletivo de Educação. Aí a gente se sentou com o Coletivo de Educação e com as pessoas que trabalham na Escola do Campo, fizemos uma junção desses conhecimentos e chamamos alguém com um conhecimento técnico, a companheira Hilma. E aí nós fomos pautar o que é esse programa, como esse programa seria para nós: se seria bom, se não seria. E aí nós **chegamos a uma conclusão de que a gente não queria o programa. Retornamos para a Secretaria de Educação e colocamos a nossa situação, tipo, a nossa resistência de dizer que não iria trabalhar o***

programa porque não estava de acordo com os nossos valores. Nós colocamos toda situação. Perante o que nós falamos para a secretaria, a secretaria não aceitou. Disse que a gente tinha que trabalhar o programa, todas as escolas tinham que trabalhar o programa. E que nós não poderíamos ficar de fora, de forma alguma. Houve uma resistência também de lá para cá. (Entrevista Coletivo de Gestão da Escola, 2019)

Frente à demanda e à insistência da Secretaria de Educação pela realização do programa em todas as escolas, o Coletivo de Educação organizou uma reunião para debater o problema no Assentamento. Após debates e consultas, a escola decidiu, no primeiro momento, pela adesão, mas com o propósito de fazer a resistência por meio de um projeto – o Intervita – em contraponto ao Agrinho.

*E aí nós pensamos: vamos trabalhar o programa. Porém, criar um projeto que esteja ao anseio da nossa realidade, não é? Eles falaram que ia haver premiações e tudo; ia ter relatório, a questão das aulas de campo; as aulas práticas. E aí a gente pegou e fez o projeto e colocou que na escola já havia implantado o [projeto] intervita que foi uma iniciativa do Movimento com ONGs internacionais para a questão da alimentação saudável para as crianças. E aí a gente já trabalhava isso e **fizemos um projeto contrapondo o agrinho. E mandamos todos os relatórios. Houve essa resistência.** A conclusão foi que o Projeto Intervita foi muito bem trabalhado na escola e o Agrinho ficou bem a par. Mas a gente mandava todos os relatórios para lá dizendo que a gente estava trabalhando na escola já um projeto de soberania alimentar e a metodologia era utilizada de tal forma. A gente colocava as formas que a metodologia era trabalhada. (Entrevista Coletivo de Gestão da Escola, 2019)*

No bojo do processo de resistência se percebe a negação ao conteúdo proposto pelo Programa Agrinho. A escola realizou sua formação interna como continuidade e fortalecimento do projeto de soberania alimentar e na relação com a comunidade, produzindo seu próprio material formativo. Os materiais enviados pelo Programa Agrinho foram literalmente "deixados de lado" e o coletivo informou que, do ponto de vista de valores, não condizia com o pensamento dos sujeitos do campo envolvidos na luta social. Sobre isso, a coordenadora da escola relatou que:

*As cartilhas não foram trabalhadas com os alunos. Como eu falei anteriormente, quando a gente viu o conteúdo, a gente não trabalhou as cartilhas e **a gente passou a trabalhar foi mesmo o nosso projeto e só trabalhamos, só focamos o nome desse programa só aquele ano.** Aí eu acho que a secretaria ficou enfraquecida com relação a nossa resistência, entendeu? E aí a gente procurou muito dialogar, mas eles não colocaram mais. Só um ano mesmo de insistência e não teve mais, viu? Atualmente nós nem sabemos como está. Mas no fim de 2017 a gente mandou fotos, relatórios de como estava acontecendo o projeto de soberania alimentar na escola, como os professores enfatizaram a questão da agricultura nas comunidades, nas bases. E a gente não teve retorno nenhum. Eles diziam*

que estava valendo carro, valendo moto... Era tanto prêmio que esse agrinho ia premiar em dezembro! E a gente mandou a nossa realidade do jeito que a gente pensa, que a gente faz, mas não valeu para eles. (Entrevista Coletivo de Gestão da Escola, 2019)

O Projeto em cooperação com a Intervita foi elaborado em 2014 pela ACACE – Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará e teve como título: “Crianças Construindo a Soberania Alimentar”. Em sua segunda fase, a ação envolveu 45 Assentamentos acompanhados pelo MST em 14 municípios do Ceará, dirigindo seu foco a 45 escolas, envolvendo 1.420 crianças e 225 professores e adotando como objetivo geral a construção da noção do ‘Bem Viver’ com Soberania Alimentar voltada às crianças, mães e famílias assentadas da reforma agrária. Em específico, tratou da promoção de uma Educação em Agroecologia voltada para a diversificação alimentar e nutricional das crianças com ações multiplicadoras no interior das escolas. O quadro a seguir detalha as escolas e seu público de atuação.

Quadro 18 – Projeto Crianças Construindo Soberania Alimentar

Município	Assentamento	Comunidade	Escola	Nº de Crianças	Nº de Famílias
Aracoiaba	Antonio Conselheiro	Antonio Conselheiro	Raimundo Facó	129	86
Boa Viagem	25 de Maio	Agreste	Agostinha Rodrigues de Melo	32	22
Crateús	Palmares	Palmares	Umbelino Alves da Silva	23	15
Crateús	Palmares	Palmares	Assentamento Palmares	17	11
Independência	Palestina	Palestina	Francisco Leandro	76	51
Itapipoca	Maceió	Apiques	Vera Lucia Teixeira	105	70
Itapipoca	Maceió	Córrego da Estrada	Dom Paulo Pontes	82	55
Itapipoca	Maceió	Maceió	Escola de Maceio	131	87
Itarema	Lagoa do Mineiro	Barbosa	João Silvano de Castro	46	30
Itarema	Lagoa do Mineiro	Cedro	Euvíra Felix de Moura	48	32
Itarema	Lagoa do Mineiro	Córrego das Moças	José Tomaz da Costa	51	34
Itarema	Lagoa do Mineiro	Lagoa do Mineiro	Pedro Irineu da Silva	68	46
Itarerna	Lagoa do Mineiro	Mineiro Velho	Manoel Rosa de Sousa	70	47
Itarema	Lagoa do Mineiro	Pachicu	Antonio Alves de Sousa	57	38
Madalena	25 de Maio	Nova Vida	25 de Maio I	186	124
Madalena	25 de Maio	Pau Ferro	Escola Comunidade Pau Ferro	34	23
Madalena	25 de Maio	Paus Brancos	Margarida Alves	198	130
Madalena	25 de Maio	Quieto	Antonio Conselheiro	68	46
Madalena	25 de Maio	São Nicolau	25 de Maio II	72	48
Mombaça	Salão	Salão	Escola de Salão	78	52
Monsenhor Tabosa	Santana	Bargado	Santa Célia	23	15
Monsenhor Tabosa	Santana	Orange	Nova Conquista	27	18
Monsenhor Tabosa	Santana	Santana	São Francisco	125	83
Monsenhor Tabosa	Santana	Tira Teima	Nossa Conquista	15	10
Quixeramobim	Alegre	Alegre	Assentamento Alegre	29	19
Quixeramobim	Caraibas	Caraibas	Tânia Aparecida Carneiro	57	38
Quixeramobim	Crisantemo	Crisantemo	Domingos Moreira da Silva	48	32
Quixeramobim	Maraquetá	Maraquetá	Cel. José Leôncio	72	48
Quixeramobim	Nova Canaã	Nova Canaã	Estefania Mendes Mota	68	46
Quixeramobim	Nova Ladeira	Nova Ladeira	Eduardo Braga	25	16
Quixeramobim	Quinin	Quinin	Dr. Acrísio Moreira da Rocha	19	13
Quixeramobim	Tanquinhos	Tanquinhos	Antonio Conselheiro	76	51
Quixeramobim	Tapajós/Guarujá	Tapajós/Guarujá	Deputado Moreira da Rocha	36	24
Quixeramobim	25 de Maio	São Joaquim	Gal Wilcar Parente de Paulo	99	66
Russas	Bernardo Marin	Bernardo Marin	Senador Carlos Jereissate	38	25
Santa Quitéria	Raposa	Raposa	Paulo Ferreira Braga	19	13
Santa Quitéria	Pintada	Roseli Nunes/Pintada	Santa Nazaré	36	24
Santa Quitéria	Santa Maria	Santa Maria	Frei Damião	21	14
Santa Quitéria	Ubá	Ubá	Fco de Paula Rodrigues Sobrinho	36	24
Santana do Acaraú	Bonfim Conceição	Coração de Jesus	Coração de Jesus	72	48
Santana do Acaraú	Bonfim Conceição	Fazendinha	Fazendinha	61	41
Santana do Acaraú	Bonfim Conceição	Santo Antonio	Santo Antonio	32	22
Santana do Acaraú	Bonfim Conceição	São José	São José	34	23
Santana do Acaraú	Bonfim Conceição	São Vicente	São Vicente	27	18
Sobral	Esperança	Esperança	Anexo Paulo Freire	32	22
	14	24	45	45	2700
					1798

Fonte: ACACE/INTERVITA, 2014

O projeto desenvolveu atividades de problematização e atualização do currículo escolar com modificações nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, na perspectiva da Educação do Campo, inserindo um programa de educação alimentar e nutricional, dialogando com a cultura alimentar local. Concomitantemente, fazia parte do projeto a Formação Continuada de Educadores por meio de oficinas pedagógicas nas escolas; e do apoio pedagógico a partir da distribuição de materiais pedagógicos,

tais como livros e vídeos; elaboração e distribuição de caderno pedagógico sobre o resgate cultura alimentar e nutricional, produzido a

partir de experiência piloto de construção de inventário da cultura alimentar e nutricional local, desenvolvida em 10 escolas (ACACE/INTERVITA, 2014)

A modificação do currículo da Escola levou a outra ação relevante do projeto, a promoção do cultivo agroecológico de hortas nas escolas como experiência pedagógica, com o acompanhamento e planejamento técnico e pedagógico. O cultivo das hortas envolveu os conhecimentos técnicos aliados à troca de saberes locais e resultou na publicação de um caderno pedagógico sobre o cultivo agroecológico, um material de apoio técnico-pedagógico distribuído nas 45 escolas. Essa experiência contou com assessoria técnica às escolas, por meio de visitas de monitoramento e formação; oficinas pedagógicas e intercâmbio de experiências nos quintais produtivos das famílias dos Assentamentos.

O projeto teve como fundamento o conceito de Educação como processo de formação humana e historicamente situado, recorrendo à referência histórico-dialética, um dos fundamentos da concepção de Educação do Campo. A Educação do Campo, por sua vez, é uma concepção e uma prática construída ao longo das duas últimas décadas, a partir das experiências educativas concretas dos movimentos sociais camponeses, e da crítica à educação hegemônica, sobretudo na política educacional brasileira, como já afirmamos. Uma educação construída a partir de seus sujeitos do campo, considerando suas especificidades; as trajetórias de lutas de suas organizações; e com referência teórica nas pedagogias socialistas, na pedagogia do oprimido e na pedagogia do movimento. Para além de uma educação contextualizada, trata-se de um projeto de formação do homem e da mulher do campo, nos seus diversos contextos, e de um projeto agroecológico dos territórios camponeses.

Em relação ao projeto, trata-se de vincular suas atividades a um movimento mais amplo de fortalecimento da cultura camponesa, seu modo de vida, seus desafios e suas lutas. E tem como fundamento a Educação Popular, como uma construção histórica dos oprimidos, que resulta da luta social (luta de classes), como uma concepção de educação contra-hegemônica, vinculada a processos de formação humana (emancipação, autonomia, humanização, libertação) e de transformação social (econômica, cultural e política). Metodologicamente, a educação popular tem como centro uma formação humanizadora, baseada no diálogo, na valorização dos saberes, na construção coletiva e em relações horizontais.

Aliada a essa concepção, as atividades do projeto constituem-se como um processo de comunicação popular que contribua com a formação crítica, a autonomia e o conhecimento da realidade para transformá-la. No que tange ao aspecto da produção, o

projeto se volta para a Agroecologia. O Projeto *Crianças Construindo a Soberania Alimentar II* refere-se ao atual modelo de produção e consumo que ameaça a segurança e a soberania alimentar e nutricional, sobretudo das populações socialmente vulnerabilizadas pelo sistema de exclusão e exploração.

Nesse sentido, reconhecem que é cada vez mais necessário desenvolver formas alternativas de manejo dos bens naturais e de organização social, capazes de responder positivamente aos desafios da produção agrícola sustentável, da preservação da biodiversidade sociocultural e da inclusão social. E a Agroecologia tem se apresentado como importante marco científico, aportando bases teóricas e metodológicas na construção de uma nova matriz tecnológica para a agricultura camponesa de base familiar.

A Educação do Campo vai na contramão do que propõe o Agrinho e põe como desafio para as escolas do campo a massificação da Agroecologia, colaborando, assim, para o avanço de um outro modelo produtivo e planetário em consonância com as questões ecológicas e a dimensão integrativa do ser humano na relação com a natureza.

De modo particular, retomamos aqui as perguntas de partida sobre as disputas da concepção de Educação, dos objetivos da escola e sobre a captura dos sujeitos do campo, porque consideramos importante observar a relação da ação da ABAG e do Programa Agrinho com a estratégia do patronato rural por meio do agronegócio, tanto em sua incidência sobre o Estado e nas políticas educativas, como no contexto direto da escola. O Programa Agrinho é um exemplo de como o patronato rural tem avançado nesse *rapport* pedagógico, ao estabelecer uma formação cultural acerca do “agro”, como vimos nas escolas que aderiram ao programa. Por isso, é fundamental estabelecer o diálogo com o pensamento gramsciano sobre os intelectuais e a organização da cultura, para situar esse movimento histórico do patronato rural no Brasil e sua hegemonia, no âmbito molecular, em que se disputa a escola. É aí que se insere o Programa Agrinho, na organização da vida escolar e no controle dos tempos educativos, na produção de material didático com conteúdo ideológico, visando a promover uma organização cultural e um exercício de hegemonia ao se apropriar do Estado e transformá-lo em um Estado educador, que define, no âmbito da política educativa, a abertura para a inserção da ideologia do agronegócio nas escolas. Essa permanente pressão que sofrem as escolas as coloca num patamar elevado na disputa da luta de classes no campo como uma escola em *movimento*, como um lugar de resistência:

O papel da escola, ele é um papel, primeiro ele não é só da instituição escola. Porque muitas vezes se ela é uma escola que está desvinculada da comunidade, ela não vai conseguir resistir. Porque ela vai estar subalterna

*á logica do sistema de educação do município. Principalmente esse programa tem acontecido nas redes municipais. Então, o que é importante primeiro é a **importância de um projeto educativo vinculado com a comunidade**. É participativo, com gestão democrática, com diálogo, uma escola em movimento. No caso das nossas Escolas da Educação do Campo, elas são escolas em movimento. Seja ligada ao movimento sindical, seja ligada ao movimento popular, ao MST, ou de outros. Seja ligado a um projeto ter autonomia que está garantido na LDB, a Lei de Diretrizes nacionais de nosso país. Agora **a gente precisa compreender que a ofensiva dominante ela também requer uma grande resistência dos trabalhadores e das trabalhadoras, das famílias; os coletivos de educação organizados**. Então, nós precisamos manter o fortalecimento das instâncias coletivas em torno das escolas, nesse vínculo com a comunidade. Para que esses projetos eles não tenham espaços nas nossas escolas. Então, é um pouco isso que a gente tem feito. (Entrevista Coordenadora do Setor de Educação do MST, 2023)*

Não à toa, o Ceará foi um dos primeiros estados a implantar o Programa Agrinho no Brasil. E isso não é casual. O Ceará tem sido estratégico, na região Nordeste e no contexto nacional, para a implementação, avanço e fortalecimento do capitalismo por espoliação, vinculado ao agronegócio, à mineração e às eólicas. Ou seja, por trás de um discurso de responsabilidade social e ambiental (proferido nos materiais do Programa Agrinho), avança na construção de uma base ideológica favorável ao agronegócio em nosso estado. O programa Agrinho consegue fazer isso? Eles conseguem ter uma hegemonia no sentido de educação, de concepção de escola ou mesmo entre os sujeitos? Na constatação do diretor da escola do Campo,

*eles conseguem. Com muita força! Vou só pegar o exemplo ali, da Lagoa do Mineiro [assentamento], quando chegou o projeto da eólica, lá. O cara da eólica, ele andou em todas as escolas oferecendo: ó, aqui a gente vai trazer **cursos de formação de educação ambiental para vocês conhecerem**, não sei o que. A gente tem isso, tem aquilo. E lá na audiência pública a **gente trouxe os impactos que a eólica ia trazer**, e o cara trouxe, assim, fez toda uma exposição dos benefícios que vai trazer para a comunidade. [...] Eles dizem que vai gerar emprego, vai trazer desenvolvimento para a região. E isso já no próprio **conteúdo do cotidiano da escola acaba trazendo isso para as crianças também**, não é? **O papel da empresa é de ir para lá para ajudar no desenvolvimento da região e do território**. Aí você pega a própria mecanização e a importância da evolução das tecnologias, não sei o que. E aí **isso divide bastante a população**. (Entrevista Diretor da Escola do Campo 03, 2023)*

O diretor da escola chama nossa atenção de que, embora algumas comunidades consigam ter mais resistência quando possuem vínculo organizativo com a luta social, no geral, por outro lado, as comunidades camponesas que não estão inseridas em processos organizativos têm mais dificuldade nessa compreensão. Segundo ele,

o assentamento que tem o maior nível de conscientização quando teve o processo de resistência da luta pela terra, é um pouco diferente, mas quando você tem uma área que não teve, esse tipo de luta para conquistar o território fica muito mais fragilizado. Que é o caso lá da região que eu estou, que são comunidades rurais que não tiveram esse vínculo da luta social porque já viviam lá. É diferente a forma de ver e analisar as coisas. Para eles foi bom porque arrendaram o assentamento e recebem não sei quantos mil por mês, mas do ponto de vista de impacto político das empresas, do tanto de lucro que as empresas têm, eles não conseguem ter essa visão. Eles acham que é bom para a comunidade. (Entrevista Diretor da Escola do Campo 03, 2023)

Por isso, a resistência pela formação e pela organização e luta são fundamentais.

*Então a gente tem que fazer sim, uma problematização e temos feito a resistência em muitos municípios enquanto setor de educação do MST em nível nacional, mas também aqui no Ceará podemos falar em três municípios onde nós fizemos a resistência em Itarema, agora em Amontada e Madalena. Que nós não aceitamos esse modelo de programa dentro das nossas escolas. E nós afirmamos o trabalho com a soberania alimentar e nutricional com uma ação que a gente fez do nosso projeto numa parceria com uma entidade internacional que era a questão do fortalecimento da soberania alimentar e nutricional com as nossas escolas com as hortas escolares que também tinham uma **intencionalidade formativa com base na agroecologia**. Então, foi isso que nós reafirmamos e fizemos esse contraponto. (Entrevista Coordenadora do Setor de Educação do MST, 2023)*

O movimento educativo tem essa tarefa de conscientização, de mobilização. É o que permite conhecer o problema para enfrentar.

Recentemente eu estava na reunião, a gente chamou o Secretário de Educação do município de Santana do Acaraú para conversar sobre a Educação Fundamental. Aí a gente colocou: 'olhe a gente queria discutir aqui a questão de uma educação do campo, avançar na política de Educação do Campo no município'. Aí ele disse: 'não, nós já começamos a trabalhar aqui. Inclusive chegou o projeto e a gente queria mandar para o assentamento que é justamente o agrinho'. [risos] Aí a gente: 'mas rapaz, o agrinho?' O Nacélio explicando para ele o que que era. E ele: 'não, mas é muito bom!' Então quando a gente traz a ideia de levar para o município a proposta de educação do campo, na cabeça dele, quando traz o agrinho, na cabeça dele é a educação do campo em si, não é? E que já tem uma estrutura colocada. Acaba sendo um contraponto que se nós não tivermos conhecimento, a escola, o gestor, se não tiver esse conhecimento, acaba levando para si como se fosse algo que... Mas que na prática tem toda uma estratégia, tem toda uma intencionalidade de colocar ele nos assentamentos. E inclusive dividir os assentamentos. Quando o Movimento vai lá com a ideia da agroecologia, vai com a ideia da reforma agrária popular, o agrinho diz outra coisa que desfaz o que a gente está colocando. Então, acaba sendo uma disputa hegemônica dentro da comunidade e da própria escola, da concepção de escola, de educação, de currículo. Está tudo dentro do que está colocado aí. Ela contrapõe o que a gente discute

como projeto de educação do campo. (Entrevista Diretor da Escola do Campo 03, 2023)

Aqui percebemos o impacto do que vimos problematizando sobre a intervenção do capital privado no ensino público e os níveis de corrosão na educação pública, bem como os variados modos de resistência e negação, no âmbito escolar, o que versa bem a nosso ver o enfrentamento e a disputa de hegemonia entre agri(cultura) e agro(negócio) no interior da escola, conforme nossos objetivos apontaram. Sobre esse aspecto da corrosão da educação, em diálogo com os professores, elucidou-se o quão grave é a quantidade e a densidade de vários outros programas que, como o Agrinho, intervêm na dinâmica da escola de forma a haver um sufocamento dos seus processos. É sobre essas questões que as professoras chamaram nossa atenção para a gravidade desse problema, como veremos.

5.8 Os programas externos e os variados graus de interferência na escola

Ao refletir sobre o Agrinho na escola, em pesquisa de campo, nós nos deparamos com uma problemática: a de que há um conjunto de programas que chegam para serem desenvolvidos na escola e que impactam o processo de aprendizagem dos estudantes e interferem no objetivo da escola. Essa questão veio à tona em nossa pesquisa pela força do impacto na vida escolar, especialmente trazida pelas falas das professoras da Chapada, especialmente da escola Padre José de Anchieta. Sobre isso, ao refletir sobre o Agrinho, uma das professoras constata:

Ele trabalha o pedagógico, mas ele não é totalmente pedagógico porque ele é de empresas privadas, não é? Como a questão do Senar que não é da rede pública. Mas assim, a escola pública está hoje... Eu a vejo aberta. A escola hoje, ela é aberta a n's... Ela é aberta para todos. A saúde entra na escola, o Conselho entra na escola, o CRAS entra na escola, algumas empresas entram na escola. [...] Os de fora têm entrado muito dentro da escola pública. Ajuda? Ajuda. Tem pontos positivos e negativos, tem sim. Porque tudo nessa vida tem um lado negativo e o lado positivo, não é? Como também o agrinho. (Entrevista Diretora 01, 2023)

Na sua compreensão, eis a análise dessa mesma questão:

*Agora, assim, tem uma coisa, e não tem nada a ver com o agrinho, mas que repercute: é uma **gama de programas e de projetos a serem desenvolvidos na escola**. Inclusive interfere no objeto maior da escola que é construir o aprendizado do aluno. [Mas alguém pode questionar] Ana Verônica agora todo o projeto, programa, ele deve estar para isso: para facilitar a aprendizagem, toda a construção social, a construção do conhecimento intelectual. (Entrevista Professora 02, 2023)*

Não há, na compreensão dos sujeitos da escola, uma ligação entre os programas e a construção do conhecimento. Como algo separado, tem a tarefa apenas de cumprir as metas estabelecidas. E há uma interferência no processo de aprendizagem com toda a pressão para realizar as ações e alcançar os objetivos dos programas. E isso não diz respeito apenas ao Agrinho, mas a toda forma de intervenção dentro da escola.

*Só que essa minha fala eu não sei nem se tem diretamente a ver com que você está querendo que é sobre o Agrinho. A minha fala tem muito a ver com o que chega para que as escolas desenvolvam, por muitas vezes, dois, três [projetos] no mês. Concordam: diretora e coordenadora? Tipo: desenvolve [o projeto] e tem que chegar à culminância. Já teve, não vou dizer três, mas pelo menos duas já teve de ter durante o mês, de culminância. Então isso: **a quantidade, eu penso, que em muitos momentos, desfavorece.** Mais uma vez eu digo: essa resposta talvez não seja direto para o Agrinho. Eu estou falando que o Agrinho é um dos elementos. (Entrevista Professora 02, 2023)*

Foi essa fala que nos chamou atenção para esse problema apontado pelas educadoras à medida que elas lembraram e listaram, pelo menos, 17 projetos que a escola desenvolveu: Agrinho, Peteca, OBMEP, OBA, Escrevendo o futuro, Amigos da Leitura, Afro Brasileiro, De bem com a Vida, ENEL Energia Sustentável, Feira do Conhecimento, Saúde na Escola, Jogos Escolares, Sou da paz, Previne, Busca ativa Escolar, PAIC, Se liga e acelera. O Agrinho entra nesse bojo de acúmulo de atividades dos programas que criam um problema sério na escola: o de como administrar o tempo para o aprendizado.

*Não tem como se dizer que não são trabalhos bem elaborados, são. Chegam aqui bem estruturados, são ricos. As pessoas do Senac, do agrinho que mandam para cá, chegam assim, como cada competição que chega, no caso, eu acho muito bacana. Vamos ter a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, **tudo isso são trabalhos importantes. Mas o que me chamam muita atenção, eu como educadora, eu como pessoa que eu sou do chão da sala de aula, eu fico vendo como melhor administrar para que o que venha, o que nós desejamos é que o aluno saia com o aprendizado satisfatório, realmente aconteça.** Esse acúmulo que às vezes chega para nós darmos conta, não é? Junto com os alunos, certo? (Entrevista Professora 02, 2023)*

Como diálogo complementar, a diretora da escola nos chama atenção para a captura do tempo pedagógico.

*Porque muitas vezes o que **deixa a desejar é a questão realmente do tempo** [...] porque nós tivemos tempo aqui de ter **três programas importantes, todos ao mesmo tempo.** E a escola, ela fala muito em alfabetizar; ensinar a ler, escrever e interpretar. E ensinar para a vida. Mas, muitas vezes foge da realidade, da **questão mesmo da pedagogia, do ensinar.** Por conta de que? De tantos programas que caem dentro da escola. Eu vejo essa parte*

também, certo? (Entrevista Diretora 01, 2023)

Essa nova realidade configura-se como um grande dilema entre ensinar e atender às demandas externas, que chegam e vão determinando a ação prática do professor na escola, na dinâmica educativa. E isso interfere na avaliação da escola em relação ao bom desenvolvimento de qualquer programa ou projeto.

*O agrinho, ele é ótimo, não resta dúvida, é ótimo! **Se a escola não tivesse tantas outras demandas que a gente tem que fazer!** Toda escola está dizendo isso. Porque, assim, a gente sente essa dificuldade por conta disso: **a gente se superlota** [de atividade]. A gente não sabe o que dar conta, se, lá do conteúdo que tem que ser dado, porque foi planejado no **plano anual, a gente tem que dar conta de programa agrinho, o [programa] peteca**, que também na época o [projeto] peteca era muito parecido com o agrinho, tinha que ter uma redação, não é? Nós fomos, em 2019 contemplado aqui com o aluno que a redação dela foi excelente! **Aí, nessa época, nós levamos alunos para Fortaleza com o agrinho, mas também levamos alunos para Brasília por conta do [projeto] Peteca.** (Entrevista Diretora 01, 2023)*

Por trás dessa constatação, podemos perceber também que, de forma oculta, há uma sobrecarga de trabalho das professoras diante das pressões que a escola sofre. São temas muito variados, que, na avaliação da gestão, são importantes de serem trabalhados, porém, a escola, ao abraçar tudo, pode se perder na sua função como espaço de aprendizagem e formação humana.

*Aí, assim, para os professores darem conta de tudo isso, com a gestão, dificulta um pouco. Agora, assim, não resta dúvida que **é um programa bom, se a gente não tivesse tantas demandas para dentro da escola. A escola, hoje em dia, abraça muita causa** desde a saúde do PSE, não é? Esses temas que hoje em dia o adolescente precisa saber sobre a sexualidade, sobre a gravidez na adolescência para prevenir... **E abraça tudo, não é? Então, assim, se torna difícil por conta disso.** (Entrevista Diretora 01, 2023)*

Essas demandas que chegam passam a ser um tema recorrente de questionamento não só por parte das professoras como também da gestão da escola. A diretora, que atua há 18 anos na gestão da escola, acompanha essa dinâmica e questiona essa interferência:

*O programa, ele é valioso, com certeza! **Muitas vezes a gente foge muito do nosso pedagógico, do nosso foco, o foco mesmo que hoje nós temos.** Hoje nós temos SPAECE, SAEB e a escola, **ela precisa dar esse retorno para todas as cobranças.** Os nossos professores, desde a creche até o 9º ano, eles participam de formações mensalmente. Tem da formação para ensinar a gente, **para ajudar mesmo na questão do como ensinar esse aluno dentro sala de aula.** No município, a CREDE 10, ela tem essa preocupação e precisa de retorno. E que **quando se abraça muitas causas de fora para dentro da escola, esse retorno, ele deixa de acontecer.** É um jogo de cintura para fazer acontecer! A nossa escola, ela não é das que estão lá em cima*

mas também ela não tá lá embaixo ela tá no patamar mediana [se referindo a avaliação de desempenho] mas devido a que, ao esforço, ao jogo de cintura que a gente faz para aproveitar, ensinando e tendo esse retorno do aluno. (Entrevista Diretora 01, 2023)

Ao nos depararmos com essa gama de interferências, perguntamo-nos: e o papel da escola? ‘Existirmos a que será que se destina?’⁶⁵ Os professores estão pressionados o tempo todo entre as reais necessidades de aprendizagens dos estudantes e a pressão para melhorar a nota de desempenho, para realizar atividades e alcançar pontuações. Seria essa mais uma forma de pressão sobre os professores? Dessa vez para cumprir as metas estabelecidas? Em que medida os professores, no seu processo reflexivo sobre a ação pedagógica, têm a autonomia para desenvolver suas atividades? O jogo de cintura é para atender a todas as pressões: de um lado, dos projetos e programas; e de outro, das metas a serem cumpridas. A coordenadora do Programa reconhece que

os professores se sentem muito sufocados com esses projetos, no sentido de que a gente tem que cumprir uma carga horária com uma base diversificada de conteúdo, de livros. Então, quando você tem muitos projetos, você acaba tirando um tempo para cá, um tempo para cá. Isso é uma reclamação constante deles, né. Por isso a gente fica enlouquecido. Você tem 4h para estar com a criança, você dá a sua base regular de conteúdo e você tem que seguir vários projetos. (Entrevista Coordenadora 01, 2023)

E como fica a escola à medida que adota uma perspectiva que a distancia de sua essência – a da formação integral de pessoas? Instigados por essa questão, passamos a pesquisar quantos e quais são os programas que a escola pública cearense abraça, para além das exigências da própria Secretaria de Educação, mas que dizem respeito aos projetos que estão em desenvolvimento e que têm envolvimento direto com a parceria público-privada, conforme o quadro sistematizado a seguir.

⁶⁵ Parafraseando a música de Caetano Veloso, Cajuína.

Quadro 19 – Projetos em Desenvolvimento da Parceria Público/Privada no CE

N.	Programa/Projeto	Instituição
01	Programa Circuito de Gestão	Unibanco
02	Programa Aprendiz na Escola	Instituto Devolver
03	Programa Jovem Empreendedor	Junior Achievement (JA Ceará)
04	Eleitor de Futuro	Escola Judiciária Eleitoral e UNICEF
05	ENEM: Chego Junto, Chego Bem	Fundação Demócrito Rocha (FDR)
06	Programa Aprender pra Valer	Fundação Lemann
07	Parlamento Jovem Brasileiro	Câmara dos Deputados
08	Jovem Senador	Senado Federal
10	Base Nacional Comum Curricular	Unibanco e Fundação Lemann
11	Programa PAIC+5 e MAIS PAIC	Unibanco
12	Programa de Tutoria Pedagógica	Fundação Itaú Social
13	Programa Ventos que transformam	Echoenergia
14	Programa Educação Financeira	Instituto Brasil Solidário
15	Programa Aprender Valor	Banco Central
16	Programa Ensino Médio Inovador	Instituto Unibanco
17	Programa Alcance	Fundação Lemann
18	Programa Plantar	Instituto Gesto
19	Programa Agrinho	ABAG/SENAR/FAEC
20	Projeto Escola no Campo	Syngenta/Abring
21	Projeto Jovem de Futuro-PJF	Instituto Unibanco
22	Projeto Geração da Paz	ONGs
23	Projeto Professor Diretor de Turma	Instituto Airton Sena
24	Projeto de Equidade Racial	Instituto Unibanco
25	Olimpíadas da Língua Portuguesa	Fundação Itaú Social
26	Projeto Vamos aprender	Fundação Lemann/Fundação R. Marinho
27	Competências Socioemocionais Estudantes	Instituto Airton Sena
28	Programa de Alfabetização Se liga e acelera	Instituto Airton Sena
29	Plataforma Descomplica	Instituto Natura
30	Prêmio Gestão Escolar	Unibanco
31	Prêmio Prudential Espírito Comunitário	Seguradora Prudential
32	Prêmio Educador Nota 10	Fundação Victor Civita
33	Prêmio Propriedade Intelectual Escolas	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
34	Prêmio Professor Transformador	Instituto Significare, Bett Educar
35	Prêmio Respostas para o Amanhã	Samsung
36	Prêmio Escola Nota Dez	sistema de accountability

Fonte: Organizado pela autora a partir de pesquisa documental

Em um processo de recolha minucioso em *sites* oficiais dos municípios, das empresas, da Secretaria de Educação e dos depoimentos nas entrevistas, chegamos a esse impressionante número de 36 programas, projetos e premiações de empresas privadas que estão atuando nas escolas públicas cearenses, boa parte deles nas escolas de ensino fundamental e médio. Pela dificuldade que encontramos de informações sistematizadas nas plataformas oficiais, pode ser que exista um número ainda maior de projetos e programas, o que requer um exercício permanente de atualização dessa política de infiltração das empresas nas escolas. E foi essa lista de atuação das empresas que nos levou à curiosidade epistemológica de aprofundar a inserção de grandes empresas capitalistas no ensino público. E é sobre isso que tratamos no capítulo seguinte.

6 A AÇÃO DO CAPITAL POR MEIO DE SUAS GRANDES EMPRESAS NO ENSINO PÚBLICO: COMO SE REALIZA A CAPTURA DA AUTONOMIA EDUCACIONAL BRASILEIRA?

As grandes transformações econômicas, políticas e sociais que ocorreram durante os anos 1990 oriundas do processo de globalização, refletem no campo educacional as estratégias neoliberais alicerçando e legitimando a nova ordem de expansão do capital. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), nesse contexto, há um grande esforço dos organismos internacionais em direcionar políticas educacionais para os países pobres durante o período neoliberal. Isso se dá, por um lado, devido às demandas da nova ordem de acumulação do capital e por outro, advém das demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento por parte dos movimentos de educação que questionam o projeto excludente de acesso à educação, tema recorrente na história educacional brasileira. Os organismos internacionais realizam grandes investidas e atuam com assessorias técnicas e tutoriais para avançar em termos organizacionais na questão educacional em todo o mundo.

Os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das mega corporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96)

Como parte desse processo, o Banco Mundial, em parceria com outras agências internacionais como UNESCO e UNICEF, financiam e realizam a primeira “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos” na Tailândia em março de 1990. Esse evento inaugurou um cobiçado projeto de educação em nível mundial, que tinha como eixo principal a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (idem, 2003, p. 98). O diagnóstico era de que havia mais de 100 milhões de crianças que não tinham acesso ao ensino primário. Na Declaração final da Conferência⁶⁶ os países participantes propõem como objetivos para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: a expansão do enfoque

⁶⁶ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 abr. 2022.

da aprendizagem; a universalização do acesso à educação e promoção da equidade; a concentração na aprendizagem; a ampliação dos meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e, por último, o fortalecimento das alianças em que a conferência propõe a criação de novas e crescentes articulações e alianças entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. A nosso ver, abre-se, nesse plano de ação, a brecha para a expansão do setor empresarial na educação com intervenção nas políticas educacionais convenientes aos interesses do capital internacional. A educação restringe-se a três fatores, conforme veremos: 1. Reproduzir a força de trabalho de acordo com os interesses e demandas do capital, 2. Formar ideologicamente dentro dos seus valores 3. ser mais um serviço a ser explorado com alta rentabilidade pelo setor privado.

É nesse contexto que a contrarreforma que vem ocorrendo no Brasil tem seus desdobramentos. E está atingindo especialmente a Educação Básica no que tange a difusão de novos modelos de gestão /administração do trabalho escolar nos sistemas públicos de ensino. As novas diretrizes das políticas educacionais foram pautadas com o avanço do projeto neoliberal em que os organismos internacionais desempenharam um importante papel de organizadores do sistema escolar tendo como justificativa a “modernização” da escola.

6.1 Os perversos mecanismos da lógica de gestão empresarial do sistema público-educacional

Um dos estudos fundamentais para compreensão das mudanças em curso na educação está sistematizada no livro: *a Reforma Empresarial da Educação, Nova direita, velhas ideias* (2018), em que o professor Luís Carlos de Freitas afirma que desde os anos 1990, o neoliberalismo tem imposto um projeto educacional com suas bases moldadas pelos vetores do livre mercado. Sob influência do projeto desenvolvido pelos estadunidenses denominado *No Child Left Behind*⁶⁷ (NCLB), que dá sustentação a era da responsabilização, o chamado sistema *accountability*⁶⁸, o professor chama-nos a atenção para o fato de que o Brasil

⁶⁷ Tradução livre: Nenhuma Criança deixada para trás.

⁶⁸ Controle, fiscalização, responsabilização.

cumpra um papel determinante na padronização da educação em escala mundial, por meio dos três elementos que compõem esse projeto: as bases nacionais comuns curriculares, os testes em larga escala e a proposta de *accountability*. De acordo com Afonso (2009) é uma proposta baseada no modelo estadunidense de reforma da administração pública em que o foco é a gestão empresarial do sistema público a partir da lógica do mercado que tem como indicadores a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (AFONSO, 2009, p. 14).

No caso estadunidense, a decisão de estruturar uma política baseada no projeto *No Child Left Behind Act* (NCLB) foi aprovada pelo Congresso em 2001 como política nacional de educação com os seguintes parâmetros: (1) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (2) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (3) tornar público os resultados das escolas nestes testes; (4) adotar como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes; (5) responsabilizar os professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos (ANDRADE, 2008).

Tais parâmetros se percebem no Brasil nos anos 1990 (PINHO; SACRAMENTO, 2009) e tem demarcado as recentes políticas do Estado brasileiro especialmente na Educação Básica e que tem seu ápice em 2005, quando Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), implantou o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para avaliar o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. A partir da implantação do IDEB, que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, os objetivos da *accountability* foram incorporados no processo de avaliação em larga escala (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Esse sistema de *accountability* tem sido implantado no Brasil nas últimas décadas como estratégia de padronização dos processos avaliativos em larga escala; na prática, seus resultados assumem o *status* e o patamar de tradutores da qualidade de ensino e de modelo escolar. Nesse modelo de avaliação, a obtenção e/ou superação dos índices desejáveis criados pelos gestores pressupõe a melhoria educacional da escola, do município e da educação em cada Estado. De acordo com os estudos da experiência brasileira sobre esses programas de responsabilização educacional⁶⁹ diferem em uma série de aspectos, mas têm em comum a ênfase no aprendizado dos alunos a partir do acompanhamento dos resultados dos testes padronizados. Além disso, os indicadores podem incluir outras informações como frequência, evasão e qualidade e quantidade dos insumos escolares. Porém o destaque é dado

⁶⁹ Para descrição dos programas no caso brasileiro, ver Brooke (2006) e Andrade (2008)

aos resultados dos testes padronizados.

A implantação das políticas de responsabilização iniciou-se em 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em seguida, em 2005, com o surgimento da ‘Prova Brasil’ para verificar o desempenho dos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental, nos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática em todo país. E como novidade, com a Avaliação Prova Brasil aliada com outros sistemas estaduais de avaliação, os resultados passaram a ser analisados até o âmbito da escola, permitindo, assim, a responsabilização dos gestores e dos professores.

No caso cearense, a experiência desse modelo implantado pela Secretaria de Educação do Estado tem destaque o prêmio educacional chamado “Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará” criado em 2001⁷⁰. É um sistema de incentivo que estabelece um único critério para avaliar a escola: a média das notas dos seus estudantes nos testes de proficiência. Neste sistema, a Secretaria de Educação passa a distribuir bonificações por meio de premiações às 100 escolas com maior média em função deste indicador. No ano de criação essa premiação correspondia a R\$800 para gestão e docentes e R\$300 para o pessoal administrativo. Os estudantes com melhor desempenho nas notas também são premiados neste programa.

Consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultado, o Estado do Ceará passa a se constituir como exemplo a ser seguido porque os gestores públicos apostam na eficácia do modelo de premiação como incentivo para a educação. Assim, é instituído o Projeto de Lei número 13.203 de fevereiro de 2002 sobre a criação do “Prêmio Escola do Novo Milênio” pela Lei 13.203, de fevereiro de 2002. Em 2004, essa Lei sofreu alteração com a implantação do “Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica” e criou o “Selo Escola Destaque do Ano” que funcionou até 2007. Em 2008 retoma o projeto e o denomina “Escola Nota 10”. De acordo com Brooke e Cunha,

[...] o novo governador dá continuidade às políticas de incentivos ao criar o Índice Municipal de Qualidade Educacional como base para a distribuição dos 25% do ICMS pertencentes aos municípios e estabelece as bases para a retomada da premiação de escolas em 2008 por meio da Escola Nota 10” (2011, p. 49).

⁷⁰ Para mais detalhes do Programa, ver o artigo de Nigel Brooke. Disponível em: http://www.iets.inf.br/article.php3?id_article=337. Acesso em: 10 maio 2022.

O Prêmio Escola Nota Dez⁷¹ é regido pela Lei 15.923, desde 15 de dezembro de 2015 e tem como objetivo melhorar a proficiência estudantil de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em Português e em Matemática (CEARÁ, 2015). Com ele, implanta-se a política de *accountability* que concede recursos financeiros às escolas municipais que obtenham os melhores resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE e apoio financeiro e pedagógico àquelas com menores índices, que são tuteladas pelas escolas premiadas, buscando, com isso, o ‘intercâmbio de boas práticas’ para melhorar o quadro educacional cearense. Nesse intuito, o artigo 7º afirma que “os recursos recebidos pelas escolas em caráter de premiação serão utilizados exclusivamente em ações que visem à melhoria das condições das escolas e dos resultados de aprendizagem de seus alunos” (CEARÁ, 2009, p. 1). No entanto, os valores estabelecidos na premiação das escolas premiadas foi de R\$2.500,00 e as que não atingem os resultados esperados foi de R\$1.250,00 (COSTA; VIDAL, 2021) – isso aponta uma “punição invisível” às escolas, o que acaba por consolidar e fortalecer, pelo financiamento educacional, o sistema de meritocracia.

Sobre o discurso de melhoria da qualidade na educação brasileira, o sistema de metas pactuado entre o Ministério da Educação e Secretarias de Educação de estados e municípios foi introduzido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, no denominado “Compromisso Todos pela Educação”. Na avaliação de Andrade⁷²,

Esse sistema de incentivos incorre em duas falhas de concepção. Primeiro, não capta de forma adequada a verdadeira contribuição da escola para o aprendizado, pois não leva em consideração o valor agregado da mesma. Por exemplo, as escolas cujo alunato tenha um perfil socioeconômico mais favorecido tende a levar vantagem na disputa pelo prêmio, à revelia do verdadeiro esforço dos professores/diretores. Por outro lado, uma parcela significativa das escolas, as de pior desempenho relativo, não recebe nenhum incentivo para melhorar a qualidade da escola, pois não tem expectativas de alcançar os 100 primeiros lugares. Segundo, os professores/ diretores das escolas que, na margem, têm possibilidades efetivas de ganhar o prêmio, são incentivados a terem comportamentos oportunistas. Isto porque taxas de reprovação ou evasão escolares, por exemplo, não são levadas em consideração na escolha das melhores escolas. Como decorrência desses

⁷¹ Sobre esse Prêmio, destacamos a tese intitulada *Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”*, de autoria de Luisa Xavier de Oliveira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2016. E os artigos *Política de incentivos à escola melhora a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez*. (CARNEIRO; IRFFI, 2014) e *O Prêmio Escola Nota Dez: meritocracia e cooperação para melhoria do desempenho escolar* (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015). Ambos foram destacados no artigo: *Política Accountability Educacional No Estado Do Ceará: Repercussões Nas Dinâmicas Pedagógicas*. Revista Teias v. 19 • n. 54 • jul./set. 2018 • Cotidianos, Políticas e Avaliação.

⁷² *Revista de Economia Política*, v. 28, n 3, p. 443-453, jul./set. /2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/k4Nwk9qCxRmSppJbN6g8Jsc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 3 abr. 2022.

fatores, é pouco provável que essa política contribua para a melhoria da qualidade da educação no estado. (ANDRADE, 2008, p.449)

A política de premiação desenvolvida no estado do Ceará e em outras experiências brasileiras, bem como a política de *vouchers* que descrevemos a seguir, traduz, a nosso ver, um dos principais aspectos desse projeto de educação do capital para as escolas públicas brasileiras. Aqui, mais uma vez, recorremos aos estudos do professor Luís Carlos de Freitas sobre as origens e fundamentos dessa reforma neoliberal na educação, evidenciando-se o ataque global às políticas do bem-estar social, sobretudo a partir dos governos de Ronald Reagan (EUA) e Margareth Thatcher (Inglaterra).

A concepção de educação neoliberal ganha centralidade no atual momento conjuntural da educação mundial com a retomada da política dos *vouchers*⁷³, atuando na educação estadunidense, tendo as corporações internacionais como as grandes interessadas na “reforma”: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e Banco Mundial. E nela se incorporam também vários interesses ideológicos e partidários que acabam agindo em prol desse modelo educacional com discursos aparentemente diferentes e inovadores, como veremos, por exemplo, com o discurso de responsabilidade social e ambiental mas na prática, a nosso ver, versam sobre expansão dos interesses do capital internacional transvestido de cooperação.

A ideia de ‘nova direita’ tem, segundo o professor Freitas, características próprias como o autoritarismo; desprovido de ética porque tudo é feito em nome do livre mercado e como prática política, não se culpa por golpes de Estado e Institucionais. Além disso, esta ‘nova direita’ levanta algumas bandeiras, como no caso brasileiro da ‘escola sem partido’; da reforma educacional coordenada e financiada por setores empresariais; ações que, segundo o autor, colaboram com o fascismo e o darwinismo social. O termo “darwinismo social” explica o quanto a “reforma” é segregacionista.

Sobre o que denomina ‘novos reformadores’ e seus discursos, eles defendem ideias de que a eficiência do sistema educacional só será atingida quando o controle do sistema educacional estiver livre do aparato do Estado e prognostica que a escola que não atender ao mercado irá à falência. Nesse sentido, a reforma do sistema educacional ganha centralidade a partir do exemplo americano de privatização com destaque, segundo o autor, para os *vouchers* e a terceirização do serviço escolar. Importante destacar que há vários estudos que apontam os efeitos nocivos da política de *vouchers* no Chile onde as escolas

⁷³ Criada desde os anos 1950 nos EUA.

públicas passaram a ter que concorrer pelos recursos públicos com as instituições privadas. Dessa forma, o estrato mais rico da população continuou tendo acesso às melhores escolas, enquanto as pessoas com menos renda ficaram reféns de instituições cada vez mais precárias. O Chile é sempre citado em estudos acadêmicos como o pior exemplo na América Latina na adoção do sistema de *vouchers* na educação, implantado durante a ditadura de Augusto Pinochet, em 1981. Com a implementação dos *vouchers*, escolas particulares passaram a receber o mesmo valor *per capita* por aluno que o governo destinava à rede pública, o que provocou um aumento desenfreado no número de instituições privadas, de olho nas verbas públicas.

Quais as consequências da adoção dos *vouchers* no Brasil? O Portal EPSJV/Fiocruz entrevistou o professor Roberto Leher⁷⁴ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que prevê a instalação de um modelo perverso que geraria, na sua análise, um “*apartheid* educacional” no país, penalizando, mais uma vez na história, os setores mais pobres, explorados e expropriados da sociedade. Assim, Leher afirma: “Muitos objetivos políticos estão convergindo para a política de *vouchers*, por isso entendo que este é um dos acontecimentos mais graves do governo Bolsonaro.”

Nesta mesma entrevista publicada no início de 2020, a matéria chama atenção para a fala do ministro da economia Paulo Guedes no Fórum Econômico Mundial, em Davos, sobre projetos e programas da agenda do Brasil relacionada à diminuição da desigualdade social. Nesse sentido haverá, segundo ele, um “gigantesco” programa de distribuição de *vouchers* para a educação infantil com a distribuição de cupons para as famílias – que funcionam como uma espécie de cheque – para que elas possam escolher “livremente” onde aplicar esses recursos: em mensalidades de creches e escolas privadas ou públicas. Essa proposta ganha corpo no Brasil ainda em 2019 quando o então Senador José Serra apresenta o Projeto de Lei nº 2.426, de 2019 (PLS nº 466/2019), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para autorizar o Distrito Federal e os Municípios a instituírem programa de auxílio financeiro para famílias de baixa renda que não conseguirem matricular crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos de educação infantil. E o Projeto de Lei nº 4.875, de 2019, de autoria da Deputada Paula Belmonte, que possui teor similar ao principal com duas diferenças: (1) concentra o auxílio financeiro para as famílias cujas crianças estejam na faixa etária da

⁷⁴ Professor Roberto Leher, em entrevista à Beatriz Mota EPSJV/Fiocruz. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/vouchers-na-educacao-o-desmonte-do-ensino-publico/>. Acesso em: 10 maio 2022.

creche, de 0 (zero) a 3 (três) anos; e (2) consigna que as matrículas poderão ser realizadas em estabelecimentos privados de educação infantil. No entanto, o relator⁷⁵ votou pela rejeição do PL principal, nº 2.426, de 2019, e pela rejeição do PL apensado, nº 4.875, de 2019. Outra tentativa de aprovação ocorre em 2020 com o Projeto de Lei nº 1.380/2020, que institui o Programa *Voucher* Educação⁷⁶, em discussão, segundo o sindicato de professores do DF na Comissão de Educação e Saúde da Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) é apresentada também para outros Estados brasileiros. Lembrando que de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2017, cerca de 6,7 milhões de crianças brasileiras entre 0 e 3 anos estão fora da escola e de que projetos de lei como esse tem grande apelação para o setor privado de ensino.

Atualmente, alguns municípios aderiram a proposta de *vouchers*-creches; os valores dos *vouchers* para pagar creches privadas é de R\$ 456,00 mensais no Distrito Federal, valor definido pelo então governador Rodrigo Rollemberg. Já em Salvador, a gestão de ACM Neto distribui R\$ 65,00 ao mês para os pais e mães de crianças de até 5 anos inscritas no programa Bolsa Família que não conseguiram matrícula na rede pública. A prática também foi adotada pela prefeitura de Porto Alegre e Piracicaba (SP) e por outros municípios do Rio Grande do Sul acionados pela Justiça⁷⁷.

Para o professor Roberto Leher, as propostas em curso no país têm como objetivo “enterrar a Constituição de 1988”, e faz um alerta para um futuro de professores “uberizados”, com jovens formados como força de trabalho degradada. E ainda contesta a ideia de liberdade de escolha para as famílias de estudantes: “É uma falsa escolha. As famílias estarão escolhendo qual é a escola menos precária que eles terão acesso com seus *vouchers*. As desigualdades gerais das sociedades só vão aumentar”. Nas palavras do professor sobre a gravidade do sistema de *vouchers*:

O voucher é um subterfúgio para quebrar a centralidade da luta que os educadores e os setores democráticos têm em relação à construção de um Sistema Nacional de Educação. Um sistema que é diverso, mas com princípios orientadores, valores comuns sobre o direito ao conhecimento, sobre a liberdade de cátedra, sobre a possibilidade de transformar cada escola no espaço que tenha a vibração da vida. Uma escola que seja pujante, que seja criadora, na qual as crianças se apaixonem pela ciência, pela cultura. É isto que está em jogo, porque com os vouchers, não há

⁷⁵ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2177938. Acesso em: 10 maio 2022.

⁷⁶ Disponível em: SINPRO-DF. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/pl-que-diminui-as-oportunidades-educacionais-sera-destaque-na-pauta-da-cldf-desta-segunda-22/> Acesso em: 19 mar. 2021

⁷⁷ Disponível em: <https://projeto colabora.com.br/ods4/voucher-creche-solucao-ou-privatizacao-da-educacao-infantil/> Acesso em: 19 mar. 2021

perspectiva de ter alguma coisa comum no país. Ao contrário. Nós vamos ter as disparidades regionais e, dentro de cada região, as disparidades locais muito exacerbadas, naturalizando um apartheid educacional. Ou seja, nós vamos ter verdadeiros ‘bantustões’ [regiões criadas pelo regime do apartheid na África do Sul para manter os negros fora dos bairros de brancos], em que as crianças e os jovens ficarão com escolas de pobres, enquanto que os setores mais favorecidos podem se valer do seu voucher, para ser apenas uma complementação das suas mensalidades.⁷⁸

Há nessa lógica, um agravamento dos problemas que impactam o sistema educacional brasileiro. Corroborando com essas ideias, o professor Luís Carlos de Freitas analisa e demonstra nos seus estudos como o Estado quer privatizar o ensino público e aponta que a privatização por si só não é o objetivo final, mas esta deve desenvolver, na visão de quem privatiza, a hegemonia dos ideais neoliberais nas escolas. Ademais, essa reforma utiliza a chamada, por seus defensores, de “eficiência do fordismo” para justificar as mudanças no setor educacional. Nesse sentido, se questiona a eficiência e aplicabilidade dos seus resultados e a política do *accountability* de cidades estadunidenses trazendo à tona a estratégia de fraudes dos resultados dos testes de larga escala. Aponta também os problemas na qualidade e na segregação no ensino na experiência chilena.

Ao fazer a crítica da política de padronização, testes e responsabilização como a dinâmica da destruição da educação pública brasileira, Freitas prevê o caminho sem volta do Brasil frente a essas mudanças em curso e engendradas em caráter internacional (FREITAS, 2018, p.77-86). Segundo ele, essa dinâmica destrutiva é um passo para privatização e aponta alguns fatores determinantes em curso tais como: o papel dos órgãos de controle e a pressão sobre os gestores públicos; o foco da mídia de propagandear a ideia de que a rede pública é um caos e que impacta negativamente sobre as avaliações; o culto das escolas à nota mais alta de avaliação, servindo inclusive como argumento para o fechamento ou privatização de unidades escolares que não alcançam esses patamares com alto custo para o Estado. Nessa mesma direção de análise, para Silva Jr e Sguissardi, a lógica da privatização como ‘apropriação do fundo público pelo setor privado’ é “uma operação mediante a qual o público se privatiza à condição de que o privado não apenas se exponha à publicidade, mas se transforme pelos critérios públicos” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999, p. 10). De caráter intervencionista das políticas educacionais, grupos empresariais adentram no universo da educação e da escola na formulação e implementação de políticas educacionais nas escolas.

⁷⁸ Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/vouchers-na-educacao-o-desmonte-do-ensino-publico/>. Acesso em: 10 maio 2022.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. (SADER, 2005, p. 1)

Sob esta perspectiva, podemos recorrer a esses elementos e inferir em relação à qualidade na educação pública, que esta concepção mercadológica de educação segue alógica neoliberal regida pelos moldes empresariais e dos organismos internacionais. Recorre-se, assim, à teoria do capital humano que se apresenta, à primeira vista como participativa, com lógica racional e gerencial para o cumprimento de metas a serem alcançadas. É o que nos apresenta a síntese a seguir:

Figura 56 – Sistema de Responsabilização - Accountability



Fonte: Setor de Educação do MST

Todavia, ao se introduzir esta concepção empresarial no universo escolar, se transfere aos educadores e educandos a responsabilidade pela qualidade da educação e desobriga o Estado quanto à sua função como promotor de políticas públicas, e, fazendo com que haja uma captura da escola pública aos interesses do setor privado, como veremos a seguir.

6.2 Financiamento público, gestão privada da educação: as transações das camadas dominantes

Neste item, pretendemos compreender a natureza do capital e da reprodução capitalista e seus desdobramentos sobre a educação brasileira. Ao descrever e analisar as relações estabelecidas a partir das reformas instituídas na gestão pública com a inserção do setor privado na educação pública, evidenciam-se as consequências para a política educacional brasileira.

Partimos da premissa de que as fronteiras entre o público e o privado vão se modificando conforme o período de crise do capitalismo. No período mais recente, o sistema desenvolveu diversas estratégias de reestruturação globalizada, de cunho neoliberal, e, como afirma Peroni (2016) redefinindo o papel do Estado principalmente para com as políticas sociais. Nele, o Estado transfere responsabilidades das políticas sociais para o setor privado por meio de parcerias firmadas e, segundo Montão, “essa transferência é chamada, ideologicamente, de parceria entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil” (MONTÃO, 2002, p. 5).

O Governo Federal, ao submeter ao Congresso Nacional o Projeto de Lei de 2004, o qual originou a parceria público/privado, e institui normas de PPP na Administração Pública, a qualificou como “uma alternativa indispensável para o crescimento econômico, em face das enormes carências sociais e econômicas do país, a serem supridas mediante a colaboração positiva dos setores público e privado⁷⁹.”

Firma-se nesse PL a liberação para atuação do setor privado não como um fortalecimento, por exemplo, da política de educação brasileira no que tange à superação das desigualdades educacionais, mas sob a justificativa do crescimento econômico, demonstrando o objetivo central dessa parceria voltada para a acumulação do capital.

Nesse bojo da reestruturação, o sistema do capital reafirma mudanças no que tange à educação e à escola tanto do ponto de vista conceitual sobre sua concepção, como sobre o marco legal para adaptação dos seus interesses. Alia-se ao esforço conservador da classe dominante para sua reprodução, faz com que invista na expansão do mercado capitalista por meio da privatização do patrimônio público especialmente com a mercantilização de produtos e serviços. Nesse sentido, a educação passa a ser um mercado em

⁷⁹ Mensagem presidencial nº 623/2003

expansão para os grandes negócios sob o véu do senso de responsabilidade socioambiental de empresas privadas.

O Brasil se torna, assim, um campo fértil de novas possibilidades de expansão porque tem as condições ideais para essa nova estruturação. De que forma? Com o tripé exclusão/negação, inovação tecnológica e privatização dos serviços, mantém-se a dualidade da escola com o projeto político pensado para elite e, por outro lado, a política de negação ao direito de estudar para uma boa parte da classe trabalhadora que se expressa em números e estatísticas educacionais. Na atualidade, com mais de 213 milhões de habitantes e apesar de ter construído e aprovado uma legislação sobre a educação desde o século 19, os dados do IBGE de 2020 mostram que nosso país conta ainda com 11 milhões de analfabetos entre os cidadãos com 15 anos ou mais, o equivalente a 6,6% da população (IBGE, 2020). E, de acordo com dados sistematizados e divulgados pela Unesco, entre aqueles com mais de 25 anos, apenas 47,4% chegaram ao final do ensino médio (UNESCO, 2021). No caso camponês, segundo o Censo Escolar de 2019, o campo teve queda de 145.233 estudantes e a taxa de analfabetismo de 17,7%, contra 5,2% nas cidades e o fechamento de um total de 146.232 escolas no Brasil nos últimos vinte anos, entre 2000 e 2020, destas 100.961 somente nos territórios rurais. Esses dados demonstram o quanto é longo o período histórico que marca o dilema educacional brasileiro e que se aprofunda no período mais recente da nossa história. O professor Florestan Fernandes chama nossa atenção para essa problemática afirmando que

poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. O fardo era pesado demais para ser conduzido com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se transformou, rapidamente, numa transação com o velho regime, do qual se tornou mero sucedâneo político. (FERNANDES, 1971, p. 192)

Paralelo a essa **exclusão e negação do direito de estudar** para uma expressiva camada da classe trabalhadora, sob a lógica e a defesa de um modelo que tem como justificativa a parceria público/privado, os processos educacionais têm a prerrogativa da chamada **inovação tecnológica**, demarcando a educação/formação da população brasileira e tem se ajustado aos atuais marcos da opressão e da exploração capitalistas, expressos no advento dessa denominada quarta revolução industrial. Nesse contexto, para além dos grandes conglomerados da área cibernética, que cumprem um papel determinante (mas que não faz

parte dos objetivos de análise do nosso trabalho), cada vez mais, ganha relevância a inserção do setor empresarial que **privatiza os serviços públicos** com o objetivo de, cada vez mais, concentrar riquezas. Exemplo disso é a lista da *Revista Forbes* de 2022⁸⁰ com 290 nomes dos homens mais ricos e nela o patrimônio dos maiores bilionários do Brasil.

Quadro 20 – Lista de Bilionários brasileiros

Lista de bilionários brasileiros	
Nomes	Fortuna (em US\$ bi)
Jorge Paulo Lemann e família	15,4
Eduardo Saverin	10,6
Marcel Herrmann Telles	10,3
Jorge Moll Filho e família	9,8
Carlos Alberto Sicupira e família	8,5
Irmãos Safra	7,7
Lucia Maggi e família	6,9
André Esteves	5,8
Alexandre Behring	5,1
Luciano Hang	4,8
Joesley Batista	4,3
Wesley Batista	4,3
Ermirio Pereira de Moraes e família	4,1
Maria Helena Moraes Scripilliti e família	4,1
Walter Faria	3,3
Miguel Krüger	3,2

Fonte: *Revista Forbes*⁸¹

Um dos bilionários mais ricos do Brasil é o carioca Jorge Paulo Lemann com um patrimônio estimado em R\$ 72 bilhões adquiridos, segundo a revista, por meio do fundo de investimentos 3G Capital, e como acionista controlador da cervejaria AB Inbev, além de deter participações em conglomerados internacionais, como Kraft Heinz e Restaurant Brands International (Burger King e Tim Hortons). No Brasil, seu império inclui também ações das

⁸⁰ Mais informações em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/09/lista-da-forbes-os-10-maiores-bilionarios-do-brasil/>

⁸¹ Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2022/04/06/veja-quem-sao-os-bilionarios-brasileiros-que-juntos-tem-fortuna-de-us-125-bilhoes.ghtml> Acesso em: 24 abr. 2023

Lojas Americanas (esta em rumoroso processo-crime de falência fraudulenta), a empresa São Carlos Empreendimentos e a Fundação Lemann, criada em 2002, para atuar no ramo empresarial do mercado da Educação como uma organização filantrópica com dois pilares estratégicos: Educação e Formação de Lideranças, os quais, segundo eles, “são frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. Apostamos em dois momentos importantes da mesma trajetória: pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país⁸²”.

No campo da política educacional, a Fundação Lehman tem atuado junto a diversas organizações, como o ‘Movimento pela Base Nacional Comum’⁸³ (do qual é secretária- executiva), o ‘Movimento Educação Já’⁸⁴, ‘Instituto Reúna’ e ‘Nova Escola’⁸⁵ para, segundo eles, garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo o Brasil. Em 2016, a Fundação se debruçou sobre a construção do texto final da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Relatório Institucional de 2016. Sobre a articulação para aprimorar a BNCC a Fundação afirma: “esse compromisso e trabalho intenso foram fundamentais para assegurar a construção de uma política pública de Estado e não de governo, mesmo no contexto político instável que marcou o país”. A Fundação se articula com o Consed e a Undime no monitoramento do avanço da implementação da BNCC com a produção de insumos técnicos e orientações para gestores públicos e ainda atuam com instituições de pesquisa no Brasil e no exterior como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Universidade de Columbia e o Laboratório de Estudo e Pesquisa em Economia Social – Lepes, da USP-PR, para avaliar o processo e propor as recomendações. A Fundação Lemann afirma: “Em 20 anos, saímos de um impacto direto em pequena escala para parcerias estratégicas e impacto sistêmico, alcançando uma nova escala para as nossas ações”.

Em sua atuação no Ceará, ganha destaque a inauguração, em 2021, do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação⁸⁶, na cidade de Sobral, que se transformou na ‘menina dos olhos’ como ‘bom exemplo’ para o Ceará e o Brasil por ter

⁸² Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 29 abr. 2022.

⁸³ Grupo plural e suprapartidário formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições, para garantir a implementação da BNCC.

⁸⁴ A iniciativa ‘Educação Já’ é liderada pelo Movimento ‘Todos pela Educação’, e, segundo a Fundação Lemann, reúne especialistas e organizações com foco na elaboração de propostas para impulsionar a qualidade da Educação Básica no país.

⁸⁵ O Instituto Reúna e a Associação Nova Escola são organizações associadas à Fundação Lemann que lideram a produção de insumos técnico-pedagógicos para apoiar professores e gestores de ensino no processo de implementação da BNCC.

⁸⁶ Para maior conhecimento e informações, acesse o site: <https://centrolemann.org.br/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

desenvolvido um programa de sucesso na elevação e melhoria nos dados da educação. Realidade já bastante estudada e problematizada a que vamos nos referir mais adiante.

O Centro Lemann se constitui como um “ecossistema de impacto que atua de forma articulada e estratégica para impulsionar nossa gente e gerar transformações reais e positivas para todos”. Sob o paradigma de que “todas as pessoas são capazes de aprender, independentemente dos seus contextos e características pessoais”⁸⁷.

Apresenta-se como uma organização independente, apartidária e global, idealizada pela Fundação Lemann tendo como missão a promoção da aprendizagem com equidade na Educação Básica, por meio da formação de lideranças educacionais e do fomento à pesquisa aplicada. Sobre a relação do Centro Lemann com a rede pública de educação, destaca:

Buscamos construir uma relação de parceria com as redes públicas de educação. Por meio do Programa de Formação de Lideranças Educacionais, oferecemos oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para as lideranças educacionais – secretárias(os), técnicas(os) que acompanham escolas e diretoras(es) escolares. Em contrapartida, cada rede assume os custos de deslocamento e alimentação para participação em encontros presenciais, disponibiliza tempo e suporte tecnológico para viabilizar a participação em atividades remotas e proporciona as condições necessárias para que possam colocar em prática os aprendizados adquiridos. Já o Programa de Pesquisa Aplicada engaja as redes de educação na produção de estudos, apoia suas lideranças a lidar com dados e evidências e disponibiliza soluções para subsidiar a sua tomada de decisões (Centro Lemann, s. d., s. p.⁸⁸).

Na descrição sobre a parceria com o Estado, a Fundação Lemann interpõe condições da parceria para o desenvolvimento dos profissionais da educação, desconsiderando todo o acúmulo da experiência educacional brasileira e ainda, como contrapartida, utiliza a infraestrutura e a organização social da rede, avalia o desempenho e aponta as soluções necessárias, ou seja, constrói todo o arcabouço necessário para manutenção do ciclo nos moldes empresariais.

Como exemplo e com o objetivo de ser esse espaço dedicado a projetos de pesquisa aplicada e à formação de lideranças educacionais, a Fundação assumiu o projeto de diagnóstico e das ações dos impactos da pandemia na aprendizagem a partir da pesquisa denominada “Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias”, encomendada pela própria Fundação Lemann, o BID e o Itaú Social ao grupo Datafolha. Apresentando-se com o compromisso, em regime de colaboração com as instâncias da

⁸⁷ Disponível em: <https://centrolemann.org.br/sobre-o-centro-lemann/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

⁸⁸ Disponível em: <https://centrolemann.org.br/sobre-o-centro-lemann/#como-atuamos>. Acesso em: 30 abr. 2022

Secretaria de Educação – SEDUC, por meio do alinhamento das políticas municipais e estaduais, e sob a justificativa de redução dos impactos da pandemia, assumiram as ações de protocolos sanitários e estratégias de busca ativa dos estudantes, tarefa dada aos servidores das escolas e lançaram um documento sobre recomposição de aprendizagens, combate à evasão e acolhimento socioemocional a partir do diagnóstico das desigualdades que se acentuaram na pandemia. Tendo seu foco na melhoria da aprendizagem de todos os alunos da rede pública da Educação Básica, a instituição atuou também com um programa que leva tecnologia à sala de aula por meio de uma parceria com a empresa *Google*, fornecendo videoaulas na plataforma batizada de “YouTube Edu”. Destaque para outros programas desenvolvidos pela Fundação Lemann:

Figuras 57 – Programas desenvolvidos pela Fundação Lemann



Fonte: Imagens de Divulgação da Fundação Lemann⁸⁹.

À medida que aprofundamos a parceria da Fundação Lemann com a Secretaria de Educação do Ceará, observamos que há uma relação intrínseca com o estado de modo que

⁸⁹ Disponível em: <https://centrolemann.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.

cria uma espécie de dúvida, de interrogação: quando começa e quando termina a parceria e o papel de cada um. A estratégia empresarial é contar com a participação de ‘especialistas’ que tenham ligação direta com o estado, gestores e ex-gestores que entendam do funcionamento do setor público para atuar no quadro técnico-deliberativo, colocando o estado a serviço dos seus interesses e suas demandas. Nesse intuito, a Fundação conta, segundo eles, com a orientação de lideranças na área social, política e empresarial, as quais apoiam a definição de diretrizes, posicionamentos, programas, investimentos e estratégias de sustentabilidade.

Exemplo disso é a participação no Conselho Consultivo da Fundação do Diretor Executivo da Associação Bem Comum⁹⁰ e do Gestor do Programa de Formação de Lideranças Educacionais, os quais foram, respectivamente, secretário de Educação Municipal e secretário executivo da Secretaria de Ensino Médio e Profissional do Ceará. Conhecendo o funcionamento do setor público, passam a atuar no setor privado para fortalecer o regime de “colaboração” na parceria público-privada. E o questionamento que fazemos é: essa relação é de colaboração ou podemos definir como relação de intervenção do setor empresarial nos serviços públicos gerando um sistema de licenciosidade entre as parcerias público-privadas?

Nesse caso específico, ao acompanhar a realidade educacional cearense, vimos que há um tripé de sustentação dessa intervenção que tem como característica uma divisão orquestrada em que a Fundação pensa, a Associação acompanha e a escola executa as ações intervencionistas pensadas pelo setor privado e sustentadas pelo setor estatal. Quem ganha e quem perde com isso?

Mais recentemente, essa relação entre a Fundação Lemann e o governo se aprofunda com a criação da MegaEdu⁹¹, uma ONG formalmente ligada à Fundação Lemann e que foi criada para apoiar a educação oferecendo consultoria técnica para secretarias de educação e trabalhando para levar internet de alta velocidade a todas as escolas públicas do país. A ONG tem como objetivo o acesso ao mundo digital para todos os alunos e foi criada a partir de um estudo feito em 2021 sobre ‘conectividade das escolas públicas’. De acordo com o material de divulgação do estudo divulgado em abril de 2022, o estudo é “um levantamento com dados sobre como conectar as mais de **30 mil escolas brasileiras que estão**

⁹⁰Associação Bem Comum – ABC, fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. É formada por experientes profissionais da gestão pública com atuação na rede de escolas municipais e na gestão da educação dos diversos estados. Somos a instituição responsável pelos programas Educar pra Valer – EpV e Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração – PARC, em parceria com outras conceituadas organizações não governamentais – ONGs. Disponível em: <https://abemcomum.org/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

⁹¹ Disponível em: <https://www.megaedu.org.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

desconectadas, além de alavancar a velocidade de mais de **100 mil escolas que já têm acesso**, mas ainda não permitem o uso pedagógico da internet”⁹².

O levantamento foi feito no segundo semestre de 2021 em parceria com a consultoria BCG e a Fundação Lemann.

Em parceria com a MegaEdu, o governo federal, por meio dos Ministérios da Educação e das Telecomunicações, planeja lançar um programa social que tem como tema a ‘Estratégia Nacional de Escolas Conectadas’. A partir de um estudo realizado durante a pandemia, em parceria com o Boston Consulting Group⁹³, sobre conectividade das escolas públicas⁹⁴, a Fundação planeja envolver o governo federal a partir da realidade pós-pandemia, enfatiza a necessidade de conectar escolas e ampliar o uso da internet de alta velocidade, especialmente em escolas sob a justificativa de carência de acesso à tecnologia. De acordo com os dados da pesquisa, 25% das escolas públicas no Brasil (35 mil escolas) não possuem acesso algum à internet. A ONG tem como apoiadores:

Figura 58 – Empresas apoiadoras da MegaEdu



Fonte: Mega edu⁹⁵

A partir da visão sobre a inserção da Fundação Lemann, especialmente na educação cearense, vimos que ela faz parte de um grupo seleto de investidores econômicos no ramo educacional que tem desenvolvido um intenso processo de financeirização da educação em disputa por grandes conglomerados que investem na educação como mercadoria, inclusive nas bolsas de valores. Para isso, a Fundação criou a Plataforma denominada ‘Eleva Educação’⁹⁶, com a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York. E o que isso significa?

⁹² Disponível em: <https://www.megaedu.org.br/post/maior-estudo-brasileiro-sobre-conectividade-nas-escolas-p%C3%BAblicas-mostra-caminhos-para-levar-internet>. Acesso em: 10 abr. 2022.

⁹³ O Boston Consulting Group é uma empresa de consultoria empresarial fundada em 1963. A empresa é uma das três consultorias estratégicas de maior receita no mundo. Disponível em: <https://www.bcg.com/>. Acesso em: 10 abr. 2022

⁹⁴ Disponível em: https://www.megaedu.org.br/_files/ugd/1a73c8_6cc96307d4cf428bb2756b70104512a8.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

⁹⁵ Disponível em: www.megaedu.org.br Acesso em: 20 maio 2022.

⁹⁶ Atualmente a Plataforma possui 480 escolas parceiras. Disponível em <https://elevaplataforma.com.br/>

Para além da apropriação da lógica de concentração de lucro advinda da venda de produtos e serviços, do controle da formação e do gerenciamento das atividades educacionais, ganha centralidade aqui a lógica financeira e especulativa do comércio de títulos.

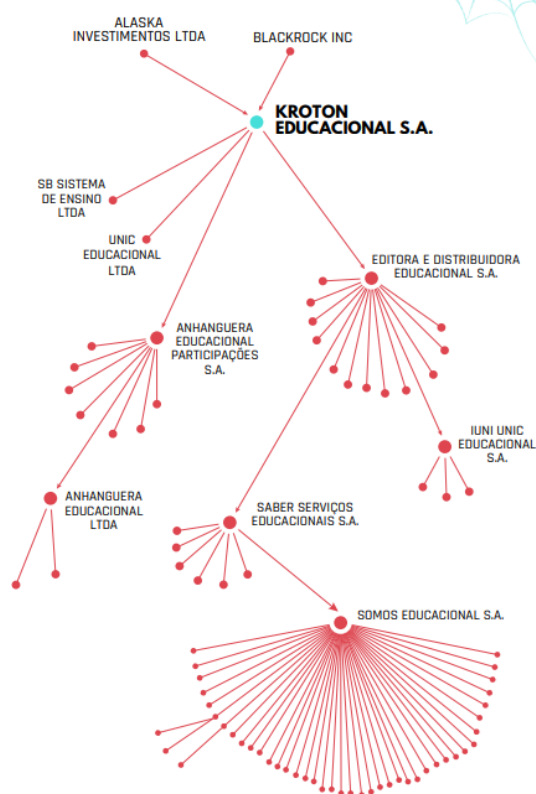
À medida que avançamos na busca por estudos e informações sobre as empresas privadas, vimos que no Brasil existem diferentes modalidades de instituições privadas a exemplo das filantrópicas (ligadas geralmente a ordens religiosas); sociedades anônimas e empresas de capital aberto que negociam seus títulos na bolsa de valores. Sobre essa modalidade, a *Revista Tricontinental* lançou uma cartilha em outubro de 2020, cujo tema é a ‘Educação Brasileira na Bolsa de Valores’.⁹⁷ Nela, divulgou a lista das oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional: a Kroton Educacional S.A (também conhecida como Cogna); Yduqs Participações S.A; Ser Educacional S.A.; Ânima Holding S.A; Arco Educação S.A.; Afya Participações S.A.; Vasta S.A. De acordo com a Revista,

a concessão de títulos de propriedade (ações) na bolsa de valores teve início em 2007, ano em que ocorreu a oferta pública de ações dos grupos Anhanguera, Pitágoras e Estácio de Sá. De lá para cá este processo se ampliou, envolvendo não apenas a Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), mas também a Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq), onde algumas empresas brasileiras vêm se inserindo desde 2017. Assim, há atualmente cinco empresas de serviços educacionais cotadas na Bovespa (Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema) e três cotadas na Nasdaq (Arco, Afya e Vasta).

Figura 59 – Grupo Kroton Educacional S.A.



⁹⁷ Disponível em: http://www.thetricontinental.org/wp-content/uploads/2020/10/20201015_Financeirizac%CC%A7a%CC%83o-da-Educac%CC%A7a%CC%83o_Web.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.



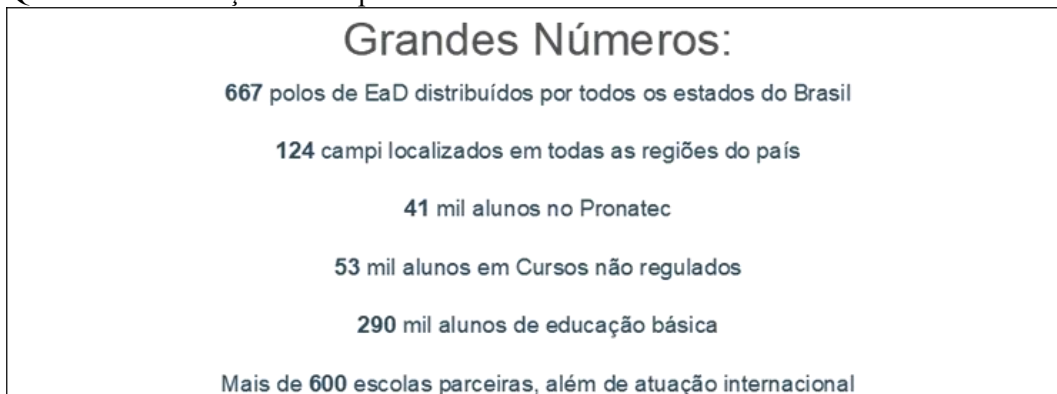
Fonte: Revista Tricontinental (2020, p. 13).

O grupo Kroton, de capital aberto, é a maior empresa privada do mundo no ramo de negócios da educação. Com um patrimônio líquido de 15 bilhões e um lucro líquido de 242 milhões, atua com mais de um milhão de estudantes. Se constitui como um guarda-chuva que abriga diversas marcas que atuam no setor de educação com cursos, editoras. A Kroton iniciou suas atividades nos anos 1960, em Belo Horizonte (MG), como um curso pré-vestibular, depois expandiu seus serviços para o Ensino Básico, por meio da rede de colégios Pitágoras, que continua sendo uma marca utilizada pelo grupo e avançou para outros serviços e áreas de atuação. O grupo atua em diversos setores do campo educacional brasileiro⁹⁸ com a oferta de cursos como a Faculdade Anhanguera, Colégio Pitágoras e a Unip e adquiriu recentemente o grupo Somos (trazendo para o seu portfólio nomes como Anglo, Ática,

⁹⁸ De acordo com o Grupo, a Kroton Educacional é uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma trajetória de mais de 45 anos na prestação de serviços no Ensino Básico e de mais de 10 anos no Ensino Superior. Em 2010, adquiriu o Grupo IUNI Educacional; em 2011, a Universidade Norte do Paraná (Unopar), a maior instituição de Educação a Distância do país. Em 2013, a Kroton realizou o maior movimento de sua história: anunciou a fusão com a Anhanguera e, com isso, consolidou a sua liderança tanto no ensino Presencial como na Educação a Distância, passando a contar com 125 unidades de Ensino Superior, presentes em 18 estados e 83 cidades brasileiras, além de 726 Polos de Graduação EAD credenciados pelo MEC. O Grupo ainda conta, na Educação Básica, com mais de 870 escolas associadas em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.kroton.com.br/> Acesso em: 24 abr. 2022. Como investimento social, a Companhia mantém a Fundação Pitágoras, uma organização sem fins lucrativos, a qual viabiliza projetos educacionais em instituições públicas e privadas.

Saraiva e Scipione). A Kroton tem objetivos ambiciosos para o futuro e, para alcançá-los, modificou sua arquitetura de produtos e firmou parceria, no ano passado, com o Cubo Itaú, maior hub de inovação da América Latina. A educação passa a ser um bom negócio para a empresa que traduz em números sua atuação.

Quadro 21 – Atuação do Grupo Kroton



Fonte: Kroton⁹⁹

Com a oferta de 70 cursos de graduação, 111 de pós-graduação e 36 MBA, 13 graduações a distância e 08 pós a distância, além da oferta de cursos da Educação Infantil, ensino fundamental e médio, o Grupo Kroton avança para se tornar um grande império educacional com atuação no mundo todo com ações divulgadas pela empresa listadas no Novo Mercado da Bolsa de Valores de São Paulo - BM&FBovespa (KROT3) e também no mercado de balcão (OTCQX) em Nova Iorque, sob o código "KROTY".

Importante ressaltar que, para esses grupos empresariais, conforme dados divulgados na página do grupo Kroton Educacional, o Brasil é o maior mercado de Educação Básica da América Latina, com cerca de 58 milhões de alunos matriculados, de acordo com o relatório Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur, e o quinto maior mercado do mundo no Ensino Superior, segundo dados da UNESCO de 2010. Cumpre destacar que o foco dos investimentos do Governo Brasileiro, nos últimos anos, têm sido a promoção e a disseminação da Educação Básica, para a qual destina aproximadamente 80% da verba da educação. A rede pública de ensino concentra cerca de 85% das matrículas da Educação Básica, segundo o Censo Escolar de 2010 do INEP.

⁹⁹ Disponível em: <https://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Gráfico 4 – Matrículas em 2013 na Educação Básica

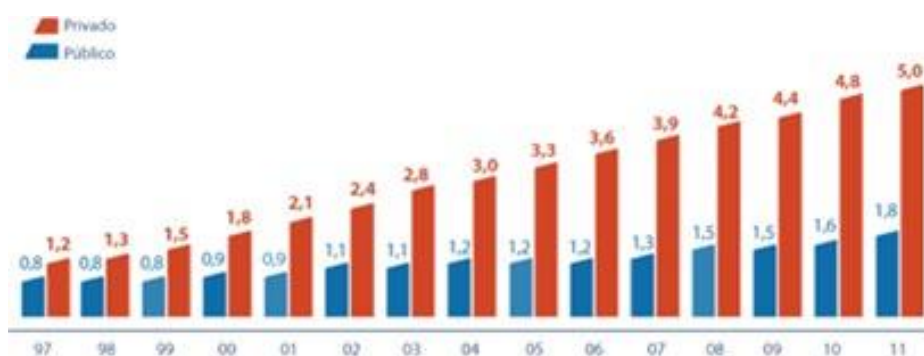


Fonte: INEP/MEC

Fonte: Kroton

No que se refere ao mercado do Ensino Superior brasileiro, o grupo empresarial divulga os dados do MEC/INEP com critérios da UNESCO, de que o mercado brasileiro de Ensino Superior foi o quinto maior do mundo em 2010, com aproximadamente 6,6 milhões de alunos matriculados. Em 2012, esse número alcançou a marca de 7,0 milhões de alunos.

Gráfico 5 – Matrículas no Ensino Superior Brasileiro



Fonte: MEC

Fonte: Rede de Ensino Superior Brasileiro¹⁰⁰.

Os gráficos demonstram o quanto as instituições privadas avançaram no Ensino

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.kroton.com.br/> Acesso em: 24 abr. 2022.

Superior com a oferta de cursos nas diversas modalidades de ensino e o quanto podem avançar na Educação Básica, e já apontam para essa estratégia. A Fundação Pitágoras, que atua há mais de 18 anos como braço social da Kroton, desenvolveu uma metodologia avançada de gestão, chamada de Sistema de Gestão Integrado (SGI). Esse Sistema é implantado na rede pública de ensino básico, com apoio técnico para o desenvolvimento dessa metodologia. Segundo eles, já foram beneficiados cerca de 29 mil educadores e 1 milhão de alunos, em mais de 12 estados do Brasil.

A partir do exemplo desse grande grupo empresarial, corroboramos a *Revista Tricontinental* que nos chama atenção para o movimento do capital financeiro e especulativo que pode migrar de um setor para outro e de um país para outro, gerando uma rápida valorização de uma empresa. E de que isto tem muitas implicações, “afinal a especulação financeira destrói progressivamente a oferta de bens públicos e eleva o custo de vida da maioria da população” (REVISTA TRICONTINENTAL, 2020, p. 06.) ao se apropriar de serviços que eram oferecidos gratuitamente pelo Estado.

Os investidores que aplicam seu capital nas bolsas não estão preocupados com a origem nacional das empresas ou com o tipo de produtos ou serviços que estas geram. Não estão interessados tampouco com os efeitos que estas empresas têm sobre o desenvolvimento ou o atraso do país. A única coisa que importa, independente da índole individual de cada investidor, é o grau de rentabilidade que aquele título de propriedade oferece. Esta é a lógica que rege a esfera financeira. (REVISTA TRICONTINENTAL, 2020, p. 05)

Podemos afirmar que a lógica financeira, ao penetrar no sistema educacional, além de afetar a qualidade dos serviços, sua rápida rentabilidade atenta contra a soberania na medida em que pode deixar o país vulnerável, refém dos mercados internacionais. Além disso, avança para uma nova estratégia que demarca um novo projeto educacional brasileiro que tem na sua essência o financiamento público com a gestão privada do ensino público.

Mais recentemente, o estado do Paraná aprofunda essa lógica privatista da educação com o Projeto ‘Parceiro da Escola’ e propõe um edital¹⁰¹ de credenciamento de empresas para prestação de serviço de assistência gerencial de unidades escolares do Sistema Educacional daquele estado. No edital, a convocação tem como objeto o credenciamento de pessoas jurídicas, legalmente constituídas da área da educação, especializadas na assistência gerencial de 22 instituições de ensino do estado do Paraná¹⁰² com quase 22 mil matrículas, objetivando a execução da gestão administrativa – recursos materiais e financeiros, incluindo

¹⁰¹ O Edital encontra-se disponível para download no site do PARANAEDUCAÇÃO, cujo endereço eletrônico é <https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/>

¹⁰² Ver tabela com a lista das instituições de ensino disponível no edital.

a infraestrutura da unidade, bem como o desenvolvimento e o acompanhamento acadêmico e pessoal dos estudantes e professores.

A prestação de serviços envolve o gerenciamento da área administrativa, financeira e estrutural, supervisão e apoio na gestão pedagógica das instituições de ensino, bem como: a. Fornecer e distribuir merenda aos alunos e funcionários das Instituições de Ensino; b. Fornecer uniforme aos alunos da Instituição de Ensino; c. Prestar serviços, executar e supervisionar a limpeza, conservação e higiene das áreas internas e externas das instituições de ensino, incluindo a mão de obra; d. Manter a infraestrutura das instituições de ensino, sendo responsável pela realização da manutenção, dos reparos e das reformas necessárias nos referidos imóveis, e demais exigências legais para o regular funcionamento da escola; e. Disponibilizar para cada instituição de ensino 01 (um) profissional, com especialização em gestão educacional e/ou formação em gestão educacional, o qual exercerá a função de Administrador Geral dos serviços em cada instituição de ensino, com especialização em gestão educacional e/ou formação em gestão educacional; f. Garantir, nas instituições de ensino, internet com velocidade de modo a permitir o perfeito funcionamento dos sistemas e materiais tecnológicos utilizados no aprendizado, sendo que a SEED irá manter o fornecimento da internet disponível hoje nessas instituições.

Sobre a metodologia de avaliação da execução dos serviços descrita no edital, o responsável pelo acompanhamento e fiscalização do contrato emitirá relatórios trimestrais que contemplarão as seguintes informações: Rotinas de execução dos serviços e atendimento dos indicadores e metas. E os pagamentos serão feitos no prazo máximo de 30 (trinta) dias da apresentação da nota fiscal atestada e do Certificado de Regularidade Fiscal (CRF). O edital foi publicado no dia 11/10/2022 e a assinatura do contrato no dia 01/12/2022.

Um parecer técnico, disponível no site sobre licitações e credenciamentos¹⁰³, apresenta a efetivação dessa experiência modelo e formaliza o credenciamento de dois grupos empresariais vencedores da licitação (Grupo Apogeu e Grupo Decisão) para gerenciar as escolas Anita Canet (844 matrículas) e Anibal Khury Neto (1006 matrículas), conforme a descrição do documento a seguir:

Figura 60 – Parecer técnico e credenciamento de empresas para prestação de serviço de assistência gerencial de unidades escolares do Sistema Educacional do Estado do Paraná

¹⁰³ Disponível em: <https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/licitacoes/credenciamento>. Acesso em: 14 abr. 2023

SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO PARANAEDUCAÇÃO



Protocolo n.º: 19.711.565-3

Interessado: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

Assunto: Apoio técnico. Projeto Parceiro da Escola.

DESPACHO N.º 0801/2023-PREDUC/SUPERINTENDÊNCIA

Página | 1

DESPACHO PREDUC/SUPERINTENDÊNCIA N.º 0801/2023

Trata-se de procedimento licitatório na modalidade **Credenciamento n. 03/2022 – PREDUC**, visando o credenciamento de empresas especializadas na assistência gerencial de Instituições de Ensino do Estado do Paraná, objetivando a execução da gestão administrativa de unidades escolares, conforme condições contidas no Edital de Licitação e seus respectivos anexos, fls. 103-2837.

No total 6 (seis) empresas se inscreveram no certame, são elas:

RAZÃO SOCIAL	CNPJ N.º
Campanha Nacional de Escolas da Comunidade	33.621.384/0001-19
Dom Bosco Ensino Superior Ltda.	02.797.469/0001-29
Pensi Educação e Participações	15.539.941/0001-72
Grupo Apogeu – Centro Educacional Espaço Mágico	25.788.092/0001-47
Grupo Decisão – Colégio Monte Virgem Ltda.	01.148.820/0001-98

Após a fase de habilitação, 2 (duas) empresas foram consideradas aptas a seguirem para as próximas etapas do certame, a saber:

CLASSIFICAÇÃO	RAZÃO SOCIAL	CNPJ N.º
1	Grupo Apogeu – Centro Educacional Espaço Mágico	25.788.092/0001-47
2	Grupo Decisão – Colégio Monte Virgem Ltda.	01.148.820/0001-98

Na consulta pública, realizada com a comunidade escolar de cada instituição integrante do projeto, 2 (dois) colégios obtiveram quórum mínimo e votos “sim” suficientes para seguirem à etapa de distribuição, fls. 2858-2859, são eles:

NRE	CIDADE	INSTITUIÇÃO
Área metropolitana Sul	São José dos Pinhais	Anita Canet
Curitiba	Curitiba	Aníbal Khury Neto

SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO PARANAEDUCAÇÃO

CNPJ: 02.392.034/0001-02

Avenida Visconde de Guarapuava, 5.500 – Batel – Curitiba – Paraná – Brasil - CEP: 80.420-090

Assinatura Avançada realizada por: **Roni Miranda Vieira (XXX.851.659-XX)** em 09/01/2023 15:43 Local: SEED/GAB/SEC. Inserido ao protocolo **19.711.565-3** por: **Marcelino Manhani Junior** em: 09/01/2023 14:34. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **a8855b1006d29ac5f0b3bd9c1ebabc72**.

SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO PARANAEDUCAÇÃO



Com o resultado da consulta pública, foi realizada a reunião de distribuição das instituições às empresas classificadas, obtendo o seguinte resultado:

INSTITUIÇÃO	EMPRESA	CNPJ
Anita Canet	Grupo Apogeu - Centro Educacional Espaço Mágico	25.788.092/0001-47
Anibal Khury Neto	Grupo Decisão - Colégio Monte Virgem Ltda.	01.148.820/0001-98

Página | 2

Isso posto, considerando o **Parecer Jurídico n. 02/2023**, fls. 4851-4861, conclusivo acerca de que as formalidades legais exigidas foram observadas pelos licitantes e pelo SSA PARANAEDUCAÇÃO, **RATIFICO A DECISÃO DA COMISSÃO DE LICITAÇÃO** perante os pedidos de recurso e **HOMOLOGO** o resultado deste processo licitatório.

Ademais, **AUTORIZO** a realização da despesa oriunda do Credenciamento n.º 03/2022 - PREDUC, objetivando a formalização dos respectivos contratos com as empresas vencedoras.

Encaminho o presente ao **PREDUC/CPL**, para publicação e demais providências.

Curitiba, datado eletronicamente.

Assinado Eletronicamente

Roni Miranda Vieira
SUPERINTENDENTE INTERINO
Decreto Estadual nº 063/2023

Fonte: Projeto Parceiro da Escola, SEED-PR.

Essa é uma das primeiras experiências que conhecemos na História da Educação Brasileira com esse modelo de financiamento público e gestão privada do ensino público. O que vimos acompanhando e analisando era uma gestão privada fragmentada de ofertas de serviços por parte das empresas que passaram a atuar no campo educacional a exemplo de programas como PROUNI e projetos intervencionistas na área da formação de professores e nas pesquisas de dados sobre a situação educacional. Isso ocorre com os programas de acompanhamento da gestão educacional e, como estamos analisando no trabalho, com programas de metas e avaliações externas. No entanto, nunca antes foi vista a entrega total da

forma como se desenha esse projeto de credenciamento de empresas para prestação de serviço de assistência gerencial de unidades escolares, como no Sistema Educacional do Estado do Paraná.

Exemplo similar desse modelo privatista do processo educacional está ocorrendo também no município de Caucaia-CE, conforme nos alertou em entrevista, o integrante do Grupo de Trabalho da Educação do Campo sobre a contratação de uma Fundação privada de São Paulo responsável pela Formação de Professores do Município e pelo planejamento estratégico do ensino fundamental envolvendo todas as escolas, inclusive, as escolas do campo, quilombola e indígena. Retirando a responsabilidade de pensar e organizar o planejamento e a estratégia educacional do órgão estatal e colocando sob a tutela da instituição privada, no caso a Fundação Vanzolini, de São Paulo.

Mais recentemente a gente tem a Fundação Vanzolini, que é uma Fundação privada de SP, que tem terceirizado parte da gestão da Secretaria de Educação de Caucaia, principalmente a formação de professores. Existe uma Escola de Formação, que era pública, e que tinha como objetivo formar os professores e trabalhar avaliação, não é? E construir toda a estratégia pedagógica das escolas do Município. Então, hoje quem assume ela [a Escola de Formação] é essa Fundação Vanzolini para trabalhar esses pontos. Só que é uma empresa, um grupo de fora aí que vem trabalhando essas questões, não é? E é para todas as Escolas, seja ela do Campo, Indígena e Quilombola. (Integrante do Setor de Educação e do GT da EdC de Caucaia)

De acordo como o Termo de Referência do Projeto Básico¹⁰⁴, a prefeitura de Caucaia, atendendo à solicitação da Secretaria de Educação do município, abriu licitação para contratação da empresa para prestação do serviço de Planejamento Estratégico no Centro Municipal de Formação e Avaliação Terezinha Costa Lima – CEMFA e na Educação Complementar, (ensino fundamental) do município de Caucaia/CE.

A gravidade desse projeto se dá porque o CEMFA é o espaço para formação de profissionais da Educação Básica do município de Caucaia, criado por meio da Lei municipal nº 2734/2016, que tem como objetivo oferecer formação para seu público (docentes, coordenadores, diretores, secretários escolares, monitores de sala e equipes de apoio administrativo). Atende ainda a demandas de capacitação para além das equipes de suporte educacional, como porteiros, merendeiras, auxiliares, vigias, monitores e motoristas de transporte escolar.

¹⁰⁴ Disponível em: https://www.caucaia.ce.gov.br/arquivos_download.php?pg=licitacao&id=753&subid=1346. Acesso em: 14 abr. 2023.

Para esse contrato específico, a prefeitura disponibilizou o valor de mais de 11.172.788,10 (onze milhões, cento e setenta e dois mil, setecentos e oitenta e oito reais e dez centavos; provenientes do FUNDEB. Ganha a licitação a Fundação Carlos Alberto Vanzolini-FCAV , fundação privada ligada à USP, a qual passa a gerenciar todo o processo de formação da Secretaria Municipal de Educação. Abaixo os dados de Empenho para pagamento dos serviços prestados no valor de R\$ 1.061.296,25; R\$424.518,50 e R\$424.518,51, respectivamente, referente à Prestação de Serviço de Planejamento Estratégico Complementar de interesse da Secretaria de Educação do município de Caucaia.

Quadro 22 – Lista de Empenhos, 2023

LISTA DE EMPENHOS - 2023 Fonte dos dados: Sistema contábil - S&S Informática

Ⓞ Dados atualizados em: 19/04/2023 - 08:22:13

Identificação do empenho Fornecedor	Orgão Histórico	Valor (R\$)	Mais
EMPENHO: 03040040 - DATA: 03/04/2023 FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI-FCAV	08 - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME REFERENTE A PRESTAÇÃO DE SERVIÇO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO CEMFA E NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DE INTERESSE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA/CE. ENTREGA DOS PROD [...]	1.061.296,25	
EMPENHO: 02020033 - DATA: 02/02/2023 FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI-FCAV	08 - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME REFERENTE A PRESTAÇÃO DE SERVIÇO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR, DE INTERESSE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (ENSINO FUNDAMENTAL) DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA/CE. ENTRE [...]	424.518,50	
EMPENHO: 01020009 - DATA: 01/02/2023 FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI-FCAV	08 - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME REFERENTE A PRESTAÇÃO DE SERVIÇO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DE INTERESSE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA/CE. ENTREGA DOS PRODUTOS: 4.1.[...]	424.518,51	

Fonte: Prefeitura de Caucaia

Enquanto a destinação dos recursos públicos tem como prioridade o pagamento de serviços privados para grandes empresas, no interior das escolas os servidores lidam com diversas dificuldades de questões básicas, como acesso à transporte e merenda escolar. Nesse mesmo período de pagamento por serviços prestados à empresa, mais de 200 professores e estudantes organizaram uma mobilização e ocuparam¹⁰⁵ o prédio da Secretaria de Educação de Caucaia (SME) para reivindicar melhorias nas 17 Escolas Indígenas, do Campo e Quilombolas especialmente em relação à infraestrutura, contratação de servidores (professores, gestores e pessoal de apoio pedagógico), pagamento de professor com licença maternidade, formação específica para professores do Campo, material pedagógico, abertura de novas turmas com garantia de continuidade, merenda escolar de qualidade, transporte escolar imediato, fardamento gratuito para os estudantes. A Pauta de Luta Unificada das

¹⁰⁵ Vídeo de divulgação da manifestação. Disponível em: <https://youtu.be/g2KI28IGCTs>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Disponível em: <https://cedecaceara.org.br/index.php/2023/03/02/comunidades-tradicionais-de-caucaia-ocupam-secretaria-da-educacao/> Acesso em: 25 mar. 2023.

Escolas Indígenas, do Campo e Quilombolas (anexo) demonstra as reais necessidades políticas, pedagógicas e de infraestrutura adequada para o ensino de qualidade que dialoguem com as necessidades educacionais dos povos do campo.

Figura 61 – Ocupação da Secretaria de Educação do Município de Caucaia por Professores e Estudantes Indígenas, Quilombolas e do Campo



Fonte: Imagem cedida pelo Setor de Educação do MST-CE

Podemos observar o quão desigual é o tratamento dado e quais são as prioridades do setor administrativo voltadas para atender aos anseios do setor privado. Isso nos remete a refletir que, tradicionalmente, o setor privado tem disputado o sistema educacional brasileiro por meio de instituições privadas com oferta de escolas, faculdades e cursos presenciais e no formato EAD, inicialmente voltadas para atender aos interesses da burguesia brasileira. Depois, houve uma popularização com a expansão de ofertas de cursos pagos que se interiorizam para atingir mais pessoas que pagam pelos serviços, sistema avaliado por estudos tendo como características a péssima qualidade e cada vez mais aligeirados e curtos. Além disso, mais recentemente, há um aprofundamento do processo de privatização que é a inserção de grandes empresas capitalistas no ensino público, contando com todo o aparato estatal, tanto no aporte de verbas como de pessoal, e como lugar de propagação de sua ideologia. Nesse sentido, a escola passa a ser concebida como uma empresa a ser gerida, com capacitações para atender às demandas do mercado e metas a serem cumpridas, desenvolvendo, assim, modelos de projetos, programas e estratégias de intervenção na escola pública brasileira, conforme a síntese a seguir:

Quadro 23 – Modelos de projetos privatistas na escola pública

PROJETOS E PROGRAMAS	Gestão/Formação/Material Didático
CONSULTORIAS	Sistema de avaliação e sistematização de dados
REPASSE DIRETO DE RECURSO	Sistema de <i>Volchers</i> /PROUNI
GERENCIAMENTO PRIVADO COM REPASSE DE RECURSO PÚBLICO	Exemplo das escolas do Paraná/ Centro de Formação de Professores de Caucaia

Após o percurso feito até aqui, podemos concluir que há disputas entre projetos de desenvolvimento e de escola para o campo. Nelas, existe, de um lado, o avanço do projeto de educação do capital e do agronegócio nas escolas – ao mesmo tempo em que há um processo de construção de práticas educativas emancipatórias de educação e de escolas protagonizadas por movimentos sociais que atuam no campo, os quais constroem um projeto popular de educação. Em ambas situações, esse processo é mediado pelo Estado e há uma disputa de hegemonia por políticas de educação do campo no que tange à apropriação das escolas públicas com o objetivo de atuar nos diferentes processos da vida social no campo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA ALEGRIA DE ABRIR NOVOS CAMINHOS

“Nosso tempo é de urgências. Urge o tempo da luta de todos pela dignidade roubada de cada um de nós.

Mas a sabedoria camponesa nos ensina que esta luta urgente é uma luta de resistência e persistência”.
(CALDART, 2008, p.10)

O texto em epígrafe, de Roseli Salete Caldart, abre este tópico final da tese com múltiplas (e articuladas) significações: nosso reconhecimento a tantas "Roselis" que se desafiaram no estudo, na pesquisa, sem jamais descurar do imperativo militante; nosso aprendizado em comum, acertando o passo e afixando a voz nas múltiplas caminhadas no MST; a experiência do fazer-se educanda e educadora, sabendo semear uma sala de aula em improváveis lugares ausentes do rito oficial; o aprendizado de pesquisa, ativando a escuta sensível e aguçando o olhar; o atentar ao conteúdo dos livros e das leituras, como lugar do diálogo; o viver os riscos da vida de professora, debulhando os saberes em partilha e aprendendo a limar o contingente, almejando o necessário. A epígrafe é também o mote para pensarmos o tempo em suas urgências de compromisso e empenho na luta; para grifar que resistir é persistir; é teimar no nado na contracorrente do conformismo. Assim como, cede espaço para dizermos sobre a urgência de reflexão coletiva, também em âmbito das agências educacionais e nossos estudos, sobre a repercussão da crise sanitária global da Pandemia e seus terríveis efeitos aumentados, para o caso do Brasil, quando no período observou-se a necropolítica como método sistemático de destruição, por meio do Estado, em todos os âmbitos da vida social.

A definição do campo de pesquisa resultou de paciente e criteriosa leitura de um conjunto significativo de estudos versando sobre a ação tentacular do chamado Agronegócio no Brasil e, no caso, como espraia seu programa em direção à educação e ao ensino público.

Esta tese de doutorado, como se lê nos capítulos apresentados, é fruto de um processo de pesquisa que analisa a relação entre o Estado, as empresas do agronegócio e suas agências correlatas no sistema público de Educação. Para tal, adota, como fulcro da pesquisa, a análise dos programas oriundos da ABAG (o programa Agrinho, em particular) junto às escolas públicas no Ceará, em determinadas escolas de territórios camponeses, percebendo os embates e a disputa de hegemonia entre os projetos do AGRO e os princípios pedagógicos da Educação do Campo, como formulados pelo MST, ao longo dos últimos 25 anos. O estudo, apoiado em extensa recolha de fontes e documentos de natureza variada, analisa os modos de atuação, no Ceará, da referida Associação Brasileira do Agronegócio, junto às Escolas

públicas, bem como o papel do Estado, identificando como se encadeiam suas premissas em torno do meio ambiente, do cooperativismo e de outras palavras-chave de seu vocabulário ideológico – desenvolvimento, meritocracia, empreendedorismo, competição, responsabilidade social.

Evidente que a tese aqui apresentada é parte do percurso acadêmico e encontra seu lugar de diálogo na universidade pública, mas não deriva de um anseio pessoal. Antes e depois, é parte e fruto de uma experiência coletiva de construção de um sujeito político. Assim, vivemos em ato uma "pedagogia da luta" na caminhada no MST, na educação de jovens e adultos desde o Acampamento ou nas primeiras experiências formativas quando o aprendido se tornou o fermento da ação de docência e pesquisa, como se leu me páginas atrás quando tentamos recuperar vivências que se incorporam aos procedimentos metodológicos aqui adotados. É como falamos do vivido enquanto estudante nos Núcleos de Base, inspirada na própria organicidade do MST, na escrita às noites do Diário de Reflexão, socializando as dinâmicas vividas, e do Diário de Campo, sistematizando vivências, estudos e pesquisas do tempo- comunidade; experiência de escrita alargada nas Cartas Pedagógicas, suscitando a partilha de nossas experiências e reflexões.

Quando iniciamos o trabalho de campo, a questão de partida se cingia ao programa *Agrinho* e seus intervenientes junto às instâncias de Educação pública; doravante, os fios da pesquisa foram cada vez mais desenhando os contornos da materialidade de projetos concretos e antagônicos, quanto à visão de mundo, à concepção de educação e da centralidade dos sujeitos, os valores, conteúdos e metodologias em disputa, dentre outras variáveis de relevo.

De igual interesse na investigação, buscamos um rol de fontes documentais que iam deslindando as distintas formas de gestão dos Projetos do Agro, a captura do financiamento público pelos entes privados, a relação articulada com o Estado em desfavor do fundo público, entre outras questões. Os embates entre os projetos do Agro de educação no campo e a perspectiva sócio-histórica da Educação do Campo são tratados nesta tese como antagônicos e em permanente disputa na esfera sociopolítica e como dimensão alargada dos antagonismos entre distintos projetos de sociedade. Fosse a tese uma árvore, seria seu âmago. Chegar a tal conclusão tornou-se possível, em maior medida, em decorrência do esforço de pesquisa centrado nas visitas de campo e entrevistas, ancoradas na experiência da escuta sensível, do convívio anterior nas escolas, do conhecimento de suas realidades e desafios. Uma entrevista, em particular, alteraria o cerne da questão de partida. Indagando a uma interlocutora entrevistada sobre os atrativos do *Agrinho* e suas implicações no cotidiano da

comunidade escolar, escutamos que aquele era apenas mais um programa, numa enfileira de dezenas de outros programas e projetos! Aquilo não poderia figurar como uma resposta simples, a partir da qual a pesquisadora poderia (mas não deveria) registrar e "guardar para outra pesquisa" os demais trinta e seis programas privados nas Escolas. Mãos à obra e rotas de pesquisa documental e novas entrevistas alargariam o escopo da tese. Assim, constatamos os vários programas que chegam nas escolas, capturando o tempo pedagógico, os quais impactam na aprendizagem e têm sido a porta de entrada das instituições privadas como elemento-chave de intervenção do capital sobre as escolas públicas, o que nos permitiu analisar o aprofundamento dessa intervenção nas diversas dimensões educacionais e apontar a urgência e necessidade de afirmar a educação como formação para humanização e não para a lógica do mercado e a afirmação da escola como lugar de produção de cultura e valores coletivos.

As evidências trazidas pelo trabalho empírico, o Caderno de Campo e as entrevistas realizadas nas comunidades das Escolas do Campo constituíram momentos de singular relevo. Defrontadas com as questões relativas à "adesão" ao programa do Agro nas escolas, as entrevistas e o diário de campo nos ofereceram reflexões ativas sobre como realizam em ato as "artes e astúcias da resistência", como em James C. Scott, sobre quem voltaremos a falar mais adiante; evidenciando como a Educação do Campo inscreve um caminho de negação ao modelo da Educação no Campo. A experiência adquirida no trabalho em campo ajudou a tentar uma análise acurada, observando o ponto de vista crítico de professoras, professores, coordenadores das escolas; a recusa do programa *agrinho*; as objeções apresentadas pela comunidade escolar; a participação dos movimentos populares; e a re-territorialização da educação em contraponto às propostas do Agro, seu modo de implementação; entre outras variáveis de interesse ao estudo.

Os fios que teceram a pesquisa adotaram como objeto de análise o processo de intervenção do capital privado no ensino público cearense, os níveis de corrosão da educação pública, bem como os variados modos de resistência e negação, no âmbito escolar, do enfrentamento entre cultura e negócio.

A partir das análises e aprofundamento, essas pesquisas demonstraram que, ao longo de quase trinta anos, os setores dominantes do agronegócio (associações e entidades de classe, empresas, sindicatos patronais) incidem e se entranham nas escolas públicas do Brasil, utilizando um conjunto de programas/projetos como instrumentos ideológicos de persuasão e *fabricação de consensos*, usando aqui uma inspiradora argumentação de Noam Chomsky, no intuito de produzir e reproduzir sua ideologia corporativa na sociedade brasileira. Tais

programas e projetos do Agronegócio estudados nesta tese promovem a desterritorialização da educação fomentada pelo Agro onde se situa.

Encerrado esse ciclo de estudos de tese, observamos que muitos são os caminhos que podem continuar a ser trilhados nesse âmbito de pesquisas e, no caso, com base em alguns autores referidos de passagem, como E.P. Thompson, seja em sua lida como professor de adultos trabalhadores, de onde brotou uma reflexão substantiva sobre Educação e Experiência, bem como em sua obra como historiador comprometido com a história vista de baixo ; e James C. Scott, em seus conceitos como "arma dos fracos" e "artes da resistência", e seu debate sobre o conceito de hegemonia em Gramsci. Tais estudos, aqui referidos ao modo sumário, serão certamente apropriados em trabalhos que decorrerão dos fios da tese, na forma de próximos artigos acadêmicos e mesmo na atuação em sala de aula e no convívio com os trabalhos de investigação porventura suscitados em minha prática docente.

A tese deseja lograr sua inserção no rol de estudos que, nos últimos anos, se ocupam das lutas camponesas, da história do MST e do campesinato no Brasil e na América Latina, bem-vista suas diversas faces e modos de vida: povos originários, quilombolas, pequenos agricultores, pescadores, marisqueiras, quebradeiras de coco, povos ribeirinhos, do mar e das florestas. A tese dialoga especialmente com uma notável gama de pesquisas sobre a Educação pública no Brasil, seus impasses, os ataques sofridos pelo modelo ultraliberal nas conjunturas adversas que se estendem, pelo menos, desde a década de 1980 e, no último período, as novas faces do agronegócio e seus vetores empresariais em direção à escola pública. E, neste caso, o estudo se apoia nas elaborações substantivas da Educação do Campo e seus conectivos com a Agroecologia, o feminismo camponês, a formação humana, a práxis.

Como observado nos objetivos apresentados, o ponto de partida da tese é a análise dos programas e projetos formulados pela ABAG, tendo em vista compreender a escola, seus sujeitos e suas percepções em relação aos programas em execução e a correlação de forças em sua implantação no chão da escola. Para, a partir daí, tentar construir os elementos-chave de percepção sobre o como se dá a aceitação, a adesão ao programa, bem como as diferentes formas de resistências no desenvolver das atividades e/ou sua negação, sua recusa; as disputas de hegemonia e a construção de contra-hegemonia nesse processo. Com base nessa premissa, partiu-se para a leitura de estudos sobre o projeto «Agronegócio na Escola», no Paraná, voltado às escolas rurais, assim como o programa Agrinho, financiado pelas empresas dos agrotóxicos e de *commodities* (Syngenta, entre outras). Nesse ponto da escrita desta tese, recuperamos um fato que evidencia, em meio às disputas pelo coração da escola pública, a capacidade de obstar, de revelar os níveis de resistência frente às investidas dos programas

intrusivos do agronegócio nas escolas. Tal, como narrado, se deu em 2014, no Paraná, quando, numa manifestação de protesto, foi queimado em praça pública o programa do chamado *Agrinho*, seguido da arguição vitoriosa junto ao ministério público daquele estado, sobre o conteúdo prejudicial do programa e requerendo sua retirada do currículo escolar. Aquela vitória demonstra a força da resistência coletiva em sua luta pelo direito à educação pública em conformidade às exigências do bem viver e em recusa às investidas corporativas junto à educação e com a anuência do fundo público. Naquela manifestação o ato público de recusa é uma dimensão da afirmação dos valores que possibilitam seguir afirmando que, sim, outro mundo é possível.

Assim, seguimos aprofundando a questão sobre a disputa de hegemonia na educação e observando os graus de aprofundamento dos conflitos ambientais, a violação de direitos territoriais, sociais e do trabalho, os problemas ligados à saúde nas comunidades camponesas, em decorrência do uso do veneno e de uma gama de agroquímicos, como na Chapada do Apodi, a instalação das torres de energia eólica, a pesca predatória e a turistificação de várias áreas no litoral, implicando a exploração do trabalho e a expulsão de comunidades em razão da especulação imobiliária, como se observa na chamada economia do turismo, predadora da natureza e das comunidades locais.

A ação e a disputa do agronegócio nas escolas, as parcerias público-privadas com forte presença nas escolas públicas, como se percebe na ação de projetos, como o *Agrinho*, na Chapada do Apodi, em sete escolas aderentes ao programa em Quixeré, no Baixo Jaguaribe, região conhecida pela ação da fruticultura irrigada para exportação; provocando a desterritorialização das famílias camponesas e causando impactos irreparáveis na saúde, nas relações de trabalho e na destruição ambiental das comunidades afetadas; e junto às sete Escolas do Campo, na Lagoa do Mineiro, no litoral do Ceará, território de luta pelo direito à terra, reforma agrária, e direito à educação e justiça social. Nesta tese, buscou-se examinar na ótica da luta de classes para entender se, nessa conjuntura, a agricultura camponesa de base familiar será subordinada e subalternizada pelo agronegócio e sua lógica, ou se conseguirá fortalecer a agricultura de base agroecológica, sustentada por uma cosmovisão da relação com a natureza baseada no Bem Viver, materializada na luta pela terra, na defesa dos territórios e na luta pela Reforma Agrária. Ou seja, pensar o papel da agricultura camponesa/familiar no atual movimento do capital no campo, notadamente nos liames firmados na Educação em agroecologia no programa das Escolas do campo, observando o programa da soberania alimentar da Via Campesina, opondo-se ao alimento como mercadoria e negócio, analisando

as práticas do direito à alimentação, como um bem comum, notadamente nestes tempos em que a fome se alastra no mundo.

Aqui, à guisa de considerações finais ou esforço formal de conclusão, reforço a lida da tese em construir os procedimentos de pesquisa em atenta articulação à função social do conhecimento, em busca da construção coletiva de um outro projeto educacional, emancipatório e em compromisso com as vozes múltiplas que, na América Latina e no Brasil, inspiraram as lutas por uma educação para a libertação de todas as opressões, quando o pressuposto da conscientização fortalece a história crítica.

Na pesquisa se destacaram os programas externos formulados pelas grandes agências, como o BIRD e o Banco Mundial, e suas receitas de cunho liberal. Entretanto, é nesse caldo de debates e implementação de programas voltados à educação e ensino nas áreas rurais, que vicejam as sementes do pensamento freireano e múltiplas experiências de educação popular, como se viu atrás com as ações pedagógicas frutificadas em torno da citada *Cartilha da Ana e do Zé*, a face visível de um esforço de formação docente no Ceará, em abordagem de inspiração freireana, na reflexão postulada pela educadora Luiza de Teodoro.

Quando nos deparamos com a experiência de alfabetização pela cartilha da Ana e do Zé, tivemos a alegria de constatar que vários dos militantes do MST foram alfabetizados por ela e recordam até hoje do seu conteúdo. Também nos fios de suas memórias encontramos uma história de como se deu a construção dos prédios escolares nas áreas de assentamento, de fato uma estratégia da comunidade, tomando parte de uma política pública de combate à fome no governo Tasso Jereissati. Uma ação que combinava, no mesmo período, uma resposta ao que vinha se construindo como projeto político em defesa da escola no interior da luta pela terra e que ia se desenhando pela pressão social, a conquista da escola por meio da luta e, em particular, a construção de escolas nas áreas conquistadas. Tais processos de luta por terra, educação e escolas nos assentamentos têm seu registro nos estudos acadêmicos sobre a educação em territórios camponeses e sua dinâmica, levando-nos, inclusive nesta tese, a um levantamento atualizado dos trabalhos acadêmicos sobre educação rural e do campo no Ceará.

Nesse sentido, o avanço das pesquisas sobre educação rural e educação do campo foram fundamentais para acompanharmos essas trajetórias dos movimentos sociais camponeses organizados ao longo desse período histórico. Mais recentemente, a vivência e a experiência do Movimento Por uma Educação do Campo e a construção para o Projeto Político e Pedagógico das Escolas têm nos permitido adentrar no universo da construção de conhecimentos ligados à educação em agroecologia para afirmação da cultura e do modo de vida camponês.

As visitas de campo, nas comunidades e na escolas, as entrevistas, o diálogo com as professoras e diretoras apresentaram uma gama de problemas que afeta o trabalho docente, põe em causa as práticas pedagógicas, disputadas pelos novos conteúdos e tarefas introduzidas pelos programas do Agro, implicando em sobretrabalho e mudanças nos ritmos e modos de realização dos programas escolares, a competição entre escolas em busca da premiação conferida aos gestores municipais, a redefinição de programas, conteúdos escolares e temas de estudo e redações, externas ao projeto pedagógico das escolas. São distintas concepções de escola, de Educação, de campesinato, afetando a vida docente e discente no chão das escolas.

O presente estudo de tese nos permitiu perceber e dar visibilidade, inclusive como denúncia, acerca dos processos em curso nas escolas rurais e do campo no contexto da ofensiva do capital no setor educacional brasileiro, observando os pressupostos, valores e princípios em disputa, e particularmente as formas de inserção de conteúdos no currículo escolar, o treinamento de professores, a estratégia de competição na forma de concursos de redação e outros, a premiação segundo critérios definidos pela lógica empresarial e a relação com o Estado. O estudo de tese tornou possível analisar, a partir da recolha de diferentes materiais elaborados segundo a concepção do SENAR, como a escola é transformada em um lugar de difusão de um vocabulário consoante à perspectiva do capital no campo, moldando suas funções fundamentais segundo tais interesses corporativos. A pesquisa documental e de campo nesta tese confirmam a educação pública como um lugar de disputa do agronegócio, por meio de práticas empresariais capitalistas, numa articulação entre o Estado e as classes dominantes, como aqui demonstrado, usando argumentos da sustentabilidade ambiental e da cidadania, em materiais pedagógicos.

No intuito de responder às questões da pesquisa, partimos do pressuposto de que mudanças profundas estão ocorrendo na política educacional brasileira com o avanço de estratégias de matriz neoliberal, de reestruturação produtiva, provocando impactos diretos na gestão pública, quando o projeto do capital disputa o fundo público. Esta pesquisa apontou dados, documentos e programas de instituições privadas que assumem um papel preponderante nas soluções do capital por meio de projetos que se inscrevem na agenda educacional de formação de um pensamento hegemônico na sociedade no que tange especificamente à valorização do agronegócio no Brasil.

A operacionalização dessa estratégia se dá a partir de iniciativas e de parcerias sob o véu do discurso empresarial de responsabilidade social. Com essa perspectiva, organizações privadas que representam o projeto do agro se apresentam como capazes de intervir em

questões sociais no país e advogam a necessidade do fortalecimento de suas agências para fornecimento de serviços de interesse público, como é o caso da educação em escolas rurais e do campo. Do ponto de vista de materialização desse modelo de intervenção empresarial da educação, constatamos que o trabalho docente e suas práticas pedagógicas passam a ser disputados e que há no chão das escolas uma disputa entre cultura e negócio e concepção de campo, de Educação, e de campesinato, com visões e projetos distintos.

O aprendizado no processo de pesquisa nos permitiu articular a dimensão educativa da luta e a pesquisa social, o que nos ajudou na reflexão epistemológica em torno dos compromissos, do alcance público e dos efeitos geradores de novos conhecimentos e saberes contra-hegemônicos. Ao se delinear o percurso metodológico da pesquisa com sujeitos e territórios envolvidos na construção coletiva do conhecimento sobre a realidade em curso, e ao olharmos para o contexto de estudo, encontramos um esforço coletivo de compreensão da realidade e de construção de um projeto político e educacional sob a ótica do campesinato e suas lutas, constituindo um espaço aberto às novas possibilidades de pesquisa e análise. Nosso esforço nessa trajetória foi visibilizar os processos em curso nas escolas rurais e do campo no contexto atual dessa ofensiva do capital no setor educacional brasileiro, tendo como foco os pressupostos, valores e princípios que estão em disputa, as estratégias pedagógicas, a formação de professores, a relação com o Estado, as concepções de campo, de campesinato, de natureza, de educação, de escola e dos sujeitos educacionais. Essas dimensões ficam evidentes, pois, no seu objetivo, há uma disputa de hegemonia face a políticas de educação no campo no que tange à apropriação das escolas públicas com o objetivo de atuar nos diferentes processos da vida social no campo

Para nosso assombro – no sentido de Guimarães Rosa – do mundo que se abre, que nos convida a um abrir-se para o “encantamento que a coisa produza em nós”, inspirada por Manoel de Barros, o envolver-se e embarcar em outra direção do olhar, o campo nos convidou para admirar e aprofundar acontecimentos por vezes invisíveis na análise acadêmica, mas de grande sentido para outro olhar sobre o campesinato cearense e suas lutas. Consideramos que nossa pesquisa contribui para visibilizar a problemática envolvendo o programa do agronegócio agindo nas escolas há vinte anos, desconsiderando as diferentes percepções dos sujeitos envolvidos. As informações sobre o Programa referido se atinham ao divulgado nas plataformas digitais sobre seu sucesso e as premiações, sem qualquer contraditório sobre a dinâmica da sala de aula e o vivido nas escolas. Acreditamos que esta tese acompanha o esforço de estudos recentes sobre educação rural e educação do campo,

como visto em trabalhos realizados na UNILAB, na FAFIDAM/UECE, entre outros, ampliando nosso diálogo.

Por outro lado, ao concluirmos formalmente a tese, acreditamos que se descortinam novos horizontes e desafios para novas pesquisas sobre as perspectivas da Educação do Campo. Um deles diz respeito ao fechamento das escolas no/do campo. Nossa constatação é de que o processo de privatização da escola e da Educação tem vários braços e estratégias. Por um lado, o braço das empresas interferindo na gestão educacional, na formação de professores, a (des)organização do sistema educacional público, o domínio dos sistemas de avaliações, os jovens e as crianças sendo disputadas do ponto de vista ideológico, entre outras repercussões efetivas. Por outro lado, a política de fechamento das escolas, configurando uma perspectiva de padronização e maior controle dos processos educacionais. Ao longo dos cinco anos de pesquisa desta tese, foram fechadas duas escolas no Assentamento Lagoa do Mineiro e duas escolas na Chapada do Apodi. A principal alegação por parte dos órgãos gestores da Secretaria de Educação é que o propósito é "avançar na Educação, melhorar os índices". E que "nós não estamos fechando escolas, estamos é fazendo com que o menino esteja na escola melhor". Inúmeras são as promessas de melhoria do ensino sem que realmente se efetive, consoante ao que acompanhamos nas discussões sobre as promessas de melhor estruturar uma escola no território, bem equipada, e arguindo que as outras escolas estão abandonadas. Intencionalmente, as escolas são abandonadas devido à ausência de condições de funcionamento, e, atestada sua inviabilidade pela vigilância sanitária, as crianças devem ser levadas para outra escola. Outra justificativa é em relação à redução de custos, implicando a desresponsabilização do município, quanto à busca de investimentos para a educação. Em nossa compreensão, o foco principal é a padronização do conhecimento, como analisa Luis Carlos de Freitas: quanto menos escolas, mais a lógica é caminhar para a escolha privatista. Grande parte da política educacional é direcionada para as empresas e conduzida pelas fundações privadas. Nesse processo, se impõe a pergunta sobre o futuro da Educação do Campo nessa ofensiva privatista. E vemos, a partir da experiência educativa do MST, que o caminho exige a capacidade de resistência dos movimentos sociais, assim como a pressão social e novas formas organizativas e práticas sociais como contraponto ao modelo privatista. Conforme afirmamos, as disputas entre projetos de desenvolvimento e de escola para o campo desafiam os movimentos sociais no que tange ao avanço do projeto de educação do capital e do agronegócio nas escolas – ao mesmo tempo em que se percebe a necessidade de fortalecer o processo de construção das práticas educativas emancipatórias que caminham na direção do projeto popular de educação. Em ambas situações, esse processo

é mediado pelo Estado e há uma disputa de hegemonia por políticas de educação do campo no que tange à apropriação das escolas públicas com o objetivo de atuar nos diferentes processos da vida social no campo.

O futuro que se desenha para a Educação brasileira e a Educação do Campo requer organização e luta social envolvendo os sujeitos educativos e suas comunidades. O acúmulo da experiência da Educação do Campo, seus pressupostos, princípios e práticas pedagógicas devem apontar uma ‘educação para além do capital’. É com esse compromisso social que nos dispusemos a esse ciclo da pesquisa de tese, com o desejo e a alegria de compartilhar dos aprendizados com os sujeitos do campo para construirmos novas possibilidades do amanhã. Inspirada na canção de Milton Nascimento “*Se muito vale o já feito, mais vale o que será*” e na *poiesis* de Makarenko, “*Um verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria do amanhã*”, seguiremos na caminhada.

REFERÊNCIAS

- ACACE. Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará & Itervita. **Projeto: Crianças Construindo a Soberania Alimentar II**. Fortaleza: ACACE, 2014
- ACSELRAD, H. Justiça Ambiental: Ação Coletiva e Estratégias Argumentativas. *In*: ACSERALD, H. *et al.* (org.) **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- ACSELRAD, H. Disputas cognitivas e o exercício da capacidade crítica: o caso dos conflitos ambientais no Brasil. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 84-105, jan./abr. 2014.
- ADECE. Agência de Desenvolvimento Econômico do Ceará. **Estratégias para o Agronegócio Cearense**. Câmara Setorial das Frutas. Fortaleza, 2011.
- AFONSO, Almerindo Janela. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, [S. l.], n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.
- ALBUQUERQUE, U. P. et al. **Methods and techniques in ethnobiology and ethnoecology**. Springer Protocols Handbooks, 2014.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ALVES, Jackeline Silva. **A disseminação do ideário pedagógico capitalista na Educação do Campo no Estado de Goiás: o Programa Agrinho na Escola**. 2021. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Lutas camponesas no Nordeste**. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Editora Ática: 1989.
- ANDRADE, Eduardo de Carvalho. “School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, v. 28, n. 3, p. 443-453, jul. set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/k4Nwk9qCxRmSppJbN6g8Jsc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- ARAUJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; PASSON, Eric Ferdinando Kanai. **Política Accountability Educacional no estado do Ceará: Repercussões nas dinâmicas pedagógicas**. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 54. jul./set. 2018. Cotidianos, Políticas e Avaliação.
- ARROYO. Miguel. G.; CALDART. Roseli Salete e MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. (org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004
- BAHIA, C. C. S.; FELIPE, E. S.; PIMENTEL, M. O. S. S. (org.). **Práticas pedagógicas em movimento: infância, universidade e MST**. 1. ed. Belém: EDUFPA, 2005.
- BARRETO. A.M.R.F. Professores de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 3, p. 11-43, jan/jun. 1991.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem**. Caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papirus, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.171-83.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. *In*: TERRIAN, Jaques; CALAZANS, M; Julieta Costa. (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993. p. 15-42.

CALDART, Roseli Salete. **A Pedagogia da Luta pela Terra**: o Movimento Social como Princípio Educativo. São Paulo: ANPED, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Intencionalidades na formação de educadores do campo. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, ano 7, n. 11, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento SemTerra**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], ano 2 n. 2. 2004b.

CALDERON, Adolfo Ignaci;. RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DPjxq4D5TsyHknsygDLsNNS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**: o direito à literatura. Rio de Janeiro: Ed. Ouro sobre azul, 2011.

CARRILLO, A. T. A. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: D. R. STREK; M. T. ESTEBAN (org.). **Educação Popular**: lugar de construção social e coletiva. Petrópolis, Vozes 2013. p. 15-32.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p.79-92.

CEARÁ. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar -

Alfabetização (IDEALFA), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 19 jun. 2009.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado do. Prêmio **Escola Nota 10**. Lei n.º 15.923, de 15.12.15 (D.O. 15.12.15). Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4227-lei-n-15-923-de-15-12-15-d-o-15-12-15>. Acesso em: 3 abr. 2022.

CORDEIRO, T. G. B. F. **A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo**. 2022. 421 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio escola nota dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denilson Araújo de (org.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

DAMASCENO, Maria Nobre. **O saber social e a construção da identidade**. Contexto e Educação, Ijuí, n. 38, 1995.

DAMASCENO, Maria Nobre; BEZERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DIAMOND, Jared. **Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso**. Editora Record, 2005.

DINIZ, Aldiva Sales. **Trilhando Caminhos: a resistência camponesa no Ceará em busca de sua libertação**. 2009. 213f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 16 nov. 2019.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, CE: 2012

FAEC. **Agrinho: 15 anos contribuindo para a formação do produtor do futuro**. Revista Especial Agrinho: Fortaleza: FAEC, 2017. Disponível em: <https://faec.org.br/novo/wp-content/uploads/2017/11/Revista-Agrinho-2017-16.11.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

FALS BORDA, O. **La Investigación-Acción en convergencias disciplinares**. Latin American Studies Association – LASA Forum, v. XXXVIII, n. 4, p. 17-22, 2007.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Osmar. **MEB - Movimento de Educação de Base - primeiros tempos: 1961-1966**. In.: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. **Anais** [...]. Évora: Cremeja, 2004. Disponível em: http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/09/Historico_1961_1966_Osmar_Favero.pdf. Acesso: 23 nov. 2022

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. [S. l.]: Ibrecps, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

FIGUEIREDO, João; BATISTA, A. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FOLHA DO MEIO. **No Paraná crianças são usadas para difundir o uso de agrotóxicos**. [S. l.]: Folha do Meio, 2004. Disponível em: <https://folhadomeio.com.br/2004/04/agr101/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista de Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/viewFile/658/469>. Acesso em: 20 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Dialogando com a própria História**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Vitória Chérída Costa. **Biografia Educacional de Luiza de Teodoro Vieira**. 2022. 207f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralizaçãodo magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 119, p. 379-440, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 160p. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educ.Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. Fundação Getúlio Vargas, **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, 47, p. 38-45. nov. 1983. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-FazendoPelasmaosACabecaDoTrabalhador-62086 17.pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil: Entre o Direito Social e Subjetivo e o Negócio. *In.*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 2., 2014, São Paulo. **Anais [...]**.São Paulo: MST, 2014.

GILSON MEZAROBBA, Gilson. **Imperialismo e Educação: a relação entre a Educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990-2014)**. 2017. 406f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti, Curitiba, 2017.

GODINHO, Paula. **O Futuro é para sempre: experiência, expectativa e práticas possíveis**. Lisboa/Santiago de Compostela: Letra Livre/Através Editora, 2017.

GODINHO, P.; GONÇALVES, A.; SILVA, M. L. V. **Entre o impossível e o Necessário: Esperança e rebeldia nos trajetos de mulheres sem terra do Ceará**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GOMES, Ângela de Castro (org). **Escrita de Si, Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GONÇALVES, Adelaide. Muitos Typos na educação para os pobres: imprensa e instrução no Ceará de fins do século XIX aos fins dos anos 1920. **Revista do Arquivo Público do Ceará: história e educação**. Fortaleza, n. 2, 2006.

criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-

GRAMSCI, A. Introdução ao estudo da filosofia e do materialismo histórico. *In.*: GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética de história**. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (v. 3). Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (v. 1). Edição e Tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurelio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. Edição Carlos Nelson Coutinho.

GUDYNAS, E. La ecología política de la crisis global y los límites del capitalismo benévolo. **Ícono Revista de Ciencias Sociales**, Quito, n. 36, p. 53-67, jan. 2010

GUDYNAS, E. Estado compensador y nuevos extractivismos. Las ambivalencias del progresismo sudamericano. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 237, p. 128-146, jan./fev., 2012.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

HOLANDA, Francisco Ubiran Xavier de. **Mudancismo e conservadorismo no Ceará: O Desenvolvimento Rural na Era Jereissati (1986-2002)**. Fortaleza: FKA, 2006.

HOLT GIMÉNEZ, E. **Campesino a Campesino. Voces de Latinoamérica. Movimientos de campesino a campesino para una agricultura sustentable**. Managua: SIMAS, 2008. Recuperado el, de <http://www.simas.org.ni/publicacion/4142/campesino-a-campesino-voces-de-latinoamerica>. Acesso em: 27 nov. 2014

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 25 nov. 2020

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental**: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p.233-250, maio/ago. 2005

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

JUNQUEIRA, Victor Hugo. **A política de educação rural no estado de são paulo (1889-1994)**: disputas e conflitos de classe pela hegemonia no bloco no poder. 2015. 282f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal, São Carlos, 2015.

LANDER, E. **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, classe social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. O programa agronegócio na escola: um estudo sobre a entrada do empresariado na escola pública. In.: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2016, Natal. **Anais** [...]. Natal: ANPUH, 2016. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364343743_ARQUIVO_ArtigoANPUH2013final.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

LEHER, R.; MOTTA, V.C. Intelectuais coletivos de classe. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, I.B.; ALENTAEJANO, P; FRAIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 424-430.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 576-585.

LEITE, Valter de Jesus. **A Ofensiva do programa Político e Educacional do Agronegócio na Educação Pública**. 2023. 187f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 1, p. 1-22, jan./jun. 1998.

LIMA, Rosângela Cristina Rosinski. **Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas**. 2020. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOWY, Michael. Crise ecológica, capitalismo, altermundialismo: um ponto de vista ecossocialista. **Margem a Esquerda: ensaios marxistas**, São Paulo, n. 14, 2010.

LÖWY, Michel. **O que é cristianismo da libertação: religião e política na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2016.

MALLMANN, Adaiana. **Desenvolvimento rural sustentável e educação ambiental: entre o**

discurso e a prática do Programa “Agrinho”. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2019.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 2010. 258p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis, 1998

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p.

MOREIRA, Germana. **De mãos dadas com o cooperativismo: o agrinho e o mundo fantástico da cooperação**. Fortaleza: INESP, 2020.

MOURA; Maria das Graças Sousa Moreira; VASCONCELOS, Valéria Oliveira. Vozes de estudantes de escolas radiofônicas: uma experiência de Educação Popular no Maranhão/MA. **Cadernos da Fucamp**, São Paulo, v. 18, n. 33, p. 105-121, 2019. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1704>. Acesso em: 26 out. 2020.

MST. **Mulher Sem Terra**. São Paulo: Setor Nacional de Gênero, 2000.

MST. **Mais um passo à frente na implementação das Escolas do Campo de Nível Médio do MST**. Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST-CE. Fortaleza: Setor de Educação do MST/Ceará, 2009.

MST. **Caderno de Formação: Agroecologia, Soberania Alimentar e Cooperação**. [S. l.]: Coleção Sempre é tempo de aprender, 2010.

MST. **Dossiê MST Escola**. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial. Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo, Agosto/2005.

MST. **Caderno Pedagógico: Agroecologia e Educação nos Campos Experimentais das Escolas de Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado do Ceará**. Setor e Educação MST-CE, 2018.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, ago. 2001.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In:

LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da Nação**: balanço do governo FCH. Rio de Janeiro : Vozes, 1999.

NETTO, José Paulo. Notas sobre a reestruturação do Estado e a emergência de novas formas de participação da sociedade civil. In: BOSCHETTI, Ivanete; PEREIRA, Potyara A. P.; CÉSAR, Maria A.; CARVALHO, Denise B. B. de (org.). **Política social**: Alternativas ao Neoliberalismo. Brasília, DF: UnB, 2004, p. 61-81.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A hora e a vez da escola pública? Um estudo sobreos determinantes da política educacional do Brasil de hoje**. 1991. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). Cf. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2011.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Manfredo. **Ética e Práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995, 190 p.

OLIVEIRA, Manfredo. **A ciência num mundo globalizado**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará- UECE, 1997.

PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PEREIRA, Verinha Bortoluzzi. **Programa Agrinho, concepção política- pedagógica para a formação de professores**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1624-0.pdf Acesso em 04 dez. 2020

PEREIRA, Verinha Bortoluzzi. **Concepção político-pedagógica para formação de professores do programa agrinho: do campo à cidade**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2015.

PERONI, V.M.V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V.M.V (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 15-34.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINHO, José Antonio Gomes de. SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzí-la para o português? **Revista de Administração Pública. Rap**. Rio de Janeiro v. 43, n, 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

PINTO, Raphaela Giffoni. **O novo empresariado rural no Brasil: uma análise das origens, projetos e atuação da Associação Brasileira do Agribusiness (1990-2002)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

POMPEIA, Caio. **Formação política do Agronegócio**. 2018. 214f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**., Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade**. In: QUINTAS, J.S. (org.). Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. Brasília, DF: Ibama, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO/UNESCO), 2005 Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, A. “**Bien vivir**”: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. Viento Sur, n. 122, mayo, 2012.

QUINTAS, José S. **Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico**. São Paulo: ICMBIO, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/EDUCACAO_NO_PROCESSO_DE_GESTAO_AMBIENTAL_PUBLICA%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/EDUCACAO_NO_PROCESSO_DE_GESTAO_AMBIENTAL_PUBLICA%20(3).pdf) Acesso em: 26 jul. 2019.

RADI, Antônio José. **Educação Ambiental em ação: uma análise do programa agrinho**. Programa de Mestrado Acadêmico em Organizações e Desenvolvimento. Curitiba: FAE – Centro Universitário, 2013.

RIBEIRO. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência**, Araxá, n. 4, 2008.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIGOTTO, R. M. et al. **Agrotóxicos, Trabalho e Saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola do Baixo Jaguaribe, Ceará**. 1. ed. Fortaleza: Editora UFC e Coedição Expressão Popular, 2011.

RIGOTTO, R. M.; ROCHA, M. M. **Da crítica à ciência moderna à construção de novas práxis acadêmicas: a Pedagogia do Território e a Ecologia de Saberes**. Coimbra: Epistemologies Of The South, 2014.

RIGOTTO, R. **Mulheres em Diálogo: Saberes e Experiências sobre Trabalho, Ambiente e Saúde na Chapada do Apodi - Ceará**. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

RIGOTTO, Raquel Maria; LEÃO, Fernando Antônio Fontenele; MELO, Rafael Dias de. A Pedagogia do Território: desobediências epistêmicas e insurgências acadêmicas na práxis do Núcleo Tramas. *In*: RIGOTTO, R. M. PONTES, Ada. RIBEIRO, Livia. (org). **Tramas para a Justiça Ambiental: Diálogos de Saberes e Práxis Emancipatórias**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

RIGOTTO, R. M. PONTES, Ada. RIBEIRO, Livia. (org). **Tramas para a Justiça Ambiental: Diálogos de Saberes e Práxis Emancipatórias**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

ROSA, João Guimaraes. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSSET, Peter Michael; MARTINEZ, Torres, María Elena. Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos Sociales. **Estudios Sociales**, Hermosillo, v. 25, n. 47, p. 275-299, enero-junio, 2016.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, István. (org.). **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SALGADO, J. R. A. “Um certo planeta Luiza”. Entrevista com a professora Luiza Teodoro Vieira. **Revista Entrevista**, Fortaleza, n. 4, p. 25-39, 1994.

SANTÍN ESTEBAN, M. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SARDENBERG, Cecilia Maria Barcellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista. *In*: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. (org). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p. 89-120

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa**. Trad. Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência: Discursos Ocultos**. Lisboa: Letra Livre, 2013.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Maria Lourdes Vicente. **Gritos, Silêncios e Sementes: as repercussões do processo de des-re-territorialização empreendido pela modernização agrícola sobre o ambiente, o trabalho e a saúde de mulheres camponesas na Chapada do Apodi/CE**. 2014. 364f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil – reformas do Estado e Mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Teresinha Cristiane; BOF, Alvana Maria. **A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão de Literatura**. In: BOF, Alvana Maria (org.) **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Nívia Regina da; VASCONCELOS, Gilvania de Oliveira Silva de. Agroecologia nas escolas do campo: um processo em construção. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 30, n. 61, jan./mar. 2021.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e Educação do Campo: O MST e as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará**. 128 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

STÉDILE, João Pedro. **Propostas para um outro mundo possível**. Agenda Latino-americana Mundial 2007. Disponível em: <https://www.unicamp.br/fea/ortega/NEO/JoaoPedroStedile.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

STÉDILE, João Pedro; CARVALHO, Horácio Martins de. **Soberania Alimentar: uma necessidade dos povos**. 2012. Extraído de Brasil. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2010). **Fome Zero: Uma história Brasileira**. Brasília, DF, Assessoria Fome Zero, v. 3, p. 144-156.

STRECK, D. R. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

SVAMPA, M. **Pensar el desarrollo desde América Latina**. Seminario Latinoamericano “Derechos de la Naturaleza y Alternativas al extractivismo”. Buenos Aires, nov., 2011.

SYNGENTA. **Projeto Escola no Campo**. [S. l.]: Fundação Abrinq, 2018. Disponível em: <https://pec.fadc.org.br/downloads/projeto-escola-no-campo-2019.pdf>. Acesso: 19 jun. 2021.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. Quando Ensinar a Ler Virou Subversão: a ditadura e o combate ao combate do analfabetismo. In. ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-MG, 18., 2012, Mariana. **Anais [...]**. Mariana: Anpuh, 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340763408_ARQUIVO_WagnerTeixeira_textocompleto.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

VIEIRA, Luiza de Teodoro. **A Cartilha da Ana e do ZÉ**. Fortaleza: Seduc, s/d.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿Lucha de clases sin clases? In: THOMPSON, Edward Palmer. (org.). **Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad pre-industrial**. Barcelona: Crítica, 1984

TORRES, P. L.; CERVI, R. de M. **Programa Agrinho: uma história de resultados, 1996/1999**. Curitiba: SENAR-PR, 2001.

TRICONTINENTAL. Educação Brasileira na Bolsa de Valores. **Revista Tricontinental**, [S.l.], v. 10, 2020. Disponível em: https://www.thetricontinental.org/wpcontent/uploads/2020/10/20201015_Financeirizac%CC%A7a%CC%83o-da-Educac%CC%A7a%CC%83o_Web.pdf.

UNESCO. **Unesco Institute for Statistics**. [S.l.]: Unesco, 2021. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org/>. Acesso em: 20 maio 2021.

VASCONCELOS, E.M. Educação Popular: de uma prática alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, 2004.

VASCONCELOS, Joana Salém. **“O lápis é mais pesado que a enxada”**: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955- 1973). 2020. 495f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANA, Antônio Kinsley Bezerra. **Lavouras, culturas e roçados na escola agrícola de Lavras da Mangabeira-CE (1954-2000)** 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

VIEIRA, S. L. Educação Básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. In: OLIVEIRA, Romualdo P.SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: Unesco, 2010, p. 271-286.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 34, n. 125, p. 1075-1093, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**
Fortaleza: Cortez Editora, 2000.

**ANEXO A – NOTIFICAÇÃO RECOMENDATÓRIA PROCEDIMENTO Nº 1122/08 -
MPT**

**Anexo III - Notificação Recomendatória procedimento nº 1122/08 – MPT
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ**

NOTIFICAÇÃO RECOMENDATÓRIA nº

Procedimento nº 1122/08

O **MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ - CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DE MEIO AMBIENTE** e o **MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO - PROCURADORIA REGIONAL DO TRABALHO DA NONA REGIÃO**, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO a Constituição Federal, que em seu artigo 1º, traça como princípios fundamentais da República Federativa do Brasil a **CIDADANIA** (inciso II) e a DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA (inciso III);

CONSIDERANDO que a Administração Pública deve se orientar pelos princípios insculpidos no artigo 37, caput, da CF/88, com especial enfoque para a presente hipótese aos princípios da legalidade e eficiência;

CONSIDERANDO que a Lei nº 9394/96, que institui a Política de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diz em seu Art. 1º "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", do que se presume a responsabilidade do gestor público quando ao envolvimento de alunos da rede oficial de ensino em programas privados, ainda que intitulados como programas sociais.

CONSIDERANDO que a Lei nº 9394/96, em seu Art. 27, diz que " Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática", não correspondendo a tal diretriz a realização de concursos ou gincanas estudantis cuja premiação é patrocinada por indústrias químicas e que comercializam agrotóxicos;

CONSIDERANDO que a Lei nº 9394/96, no Art. 32, dispõe que " O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - ...; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; e III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores", se extraíndo, com toda a clareza, que disseminar a utilização de agrotóxicos, ainda que por mensagens subliminares (patrocinadoras de atividades estudantis, por exemplo)

não se compatibiliza com os objetivos da formação básica a que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

CONSIDERANDO que a Lei nº 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual, em seu artigo 1º, prevê que a "educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade", sendo certo que envolver toda a comunidade escolar, pública ou privada, em concursos ou gincanas estudantis mediante o patrocínio das indústrias de agrotóxicos contraria frontalmente a disposição aqui referida.

CONSIDERANDO que a Lei nº 9795/99, ao disciplinar no Art. 3º que, "como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente" e que não se pode pretender por observado o direito fundamental aqui relacionado protegido quando se permite a exposição de alunos, crianças e adolescentes, a propaganda de agrotóxicos, em especial quando se tratar de filhos de pequenos proprietários rurais, que no futuro se tornarão potenciais consumidores de agrotóxicos, contrariando o esforço coletivo que tem sido feito para reduzir a utilização de agrotóxicos em alimentos;

CONSIDERANDO que a Lei nº 9795/99, no Art. 5º, estabelecer que "São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos", do que se extrai que a propaganda de agrotóxicos, especialmente quando patrocinadora de prêmios cobiçados por educadores e alunos, transformando-se, assim, as indústrias de agrotóxicos em grandes benfeitoras aos olhos de toda a comunidade estudantil, com efeitos psicológicos quiçá permanentes, em patente contrariante aos objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

CONSIDERANDO que a Lei nº 9795/99, também o Art. 5º, inciso IV, estabelecer como objetivo da PNEA "o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania", o que obviamente não será alcançado se permitirmos que indústrias que degradam o meio ambiente e a saúde pública, como é o caso das indústrias de agrotóxicos, participem como patrocinadoras de

atividades estudantis, e o que é mais grave, com a conivência do Estado;

CONSIDERANDO que a Lei nº 9795/99, no Art. 8º, estabelece que "As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas: I - capacitação de recursos humanos; II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III - produção e divulgação de material educativo; IV - acompanhamento e avaliação", atividades que são seriamente prejudicadas pela interferência, ainda que tangencial, das indústrias de agrotóxicos, em atividades estudantis e que inclusive premiam educadores com automóveis, realizando "sonho de consumo", em detrimento da educação; subvertendo valores e passando a ideia equivocada de que agrotóxico é bom, tão bom que premia educadores e alunos com bens de consumo inatingíveis de outra forma.

CONSIDERANDO que a Lei nº 9795/99, no Art. 9º, dispõe que "Entendese por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos" e que o programa Agrinho não se coaduna com os objetivos e diretrizes da PNEA.

CONSIDERANDO que a Lei nº 9795/99, no Art. 13, dispõe que "Entendemse por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente", o que, em princípio, deveria ser a proposta do Agrinho, mas que ao permitir o patrocínio e a exposição dos nomes das indústrias de agrotóxicos na solenidade de premiação deita por terra o disposto no presente artigo. .

CONSIDERANDO que a Lei nº 9795/99, também no artigo 13, Parágrafo único, dispõe que "O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará: I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente; II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal; III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais; IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; VI - a sensibilização ambiental dos agricultores; VII - o ecoturismo", sendo certo que o programa Agrinho ocupa um espaço relevante na comunidade

escolar pública do Estado do Paraná, de sorte que o seu conteúdo, incluindo a solenidade de premiação e patrocinadores, não podem, de modo algum, permitir a assimilação do uso de agrotóxicos como algo favorável, aceitável e de que o seu uso deve ser incentivada, por mais subliminar que seja a mensagem.

CONSIDERANDO a CAMPANHA NACIONAL CONTRA O USO DE AGROTÓXICOS, cujo objetivo é fomentar o debate com a população sobre a falta de fiscalização, uso, consumo e venda de agrotóxicos, a contaminação dos solos e das águas e denunciar os impactos dos venenos na saúde dos trabalhadores, das comunidades rurais e dos consumidores nas cidades.

CONSIDERANDO que a agricultura químico-industrial, conduzida pelas indústrias patrocinadoras do Agrinho, aliado ao uso de agrotóxicos (não apenas o uso "indiscriminado", mas mesmo o uso seguindo as indicações dos fabricantes) provoca consequências drásticas sociais e ao meio ambiente, como contaminação de alimentos, poluição de rios, erosão de solos e desertificação, intoxicação e morte, extinção de várias espécies de animais.

CONSIDERANDO a existência de vários métodos de controle de pragas (culturais, físicos e biológicos), mas que a predominância é a utilização do método químico e que consiste na aplicação de agrotóxicos, contaminando o meio ambiente e impactando a saúde pública;

CONSIDERANDO que a principal patrocinadora do Programa Agrinho 2011 foi a DOW AGROSCIENCES, que produz e comercializa o temível 2,4D (conhecido como "agente laranja" e que devastou o Vietnã em 1960), produto altamente tóxico cujo uso se pretende banido do país (projeto de lei 713/99), utilizado em culturas de arroz, café, cana-de-açúcar, milho, soja e trigo, entre outras.

CONSIDERANDO o conflito aparente entre o interesse do grande empresário rural, representante do agronegócio, em relação às pequenas unidades de produção agrícola baseadas no trabalho familiar, cujos filhos estão nos bancos escolares do Estado e instados a participar do Programa Agrinho, patrocinado pelas indústrias de agrotóxicos.

CONSIDERANDO que a ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE estima que anualmente, 500 mil a 1 milhão de pessoas sofrem contaminações graves por agrotóxicos, das quais de 5 a 10 mil casos fatais. Somente no Paraná, entre 1982 e 1990, mais de nove mil pessoas foram contaminadas por agrotóxicos, determinando a morte de 546 delas.

CONSIDERANDO que a interpretação do ordenamento jurídico aponta para a conclusão de que não é possível a convivência concomitante de programas estudantis, conveniados ou não com as Secretarias de Educação, permitam a interposição, ainda que velada, de indústrias de agrotóxicos, cujos efeitos da utilização deste já são

reconhecidos pela ciência médica e irrefutáveis, o que torna incompatível a continuidade do Programa Agrinho mediante o patrocínio de tais indústrias, em prejuízo grave e irreparável às presentes e futuras gerações.

CONSIDERANDO que a função do Ministério Público é a defesa do ordenamento jurídico e, na hipótese, o bem jurídico maior a ser protegido, ademais de indisponível, é a saúde e a educação, ambas seriamente ameaçadas pela presença inoportuna das indústrias de agrotóxicos em premiação de concursos ou gincanas estudantis.

CONSIDERANDO que as normas aqui referenciadas são cogentes e indisponíveis, de sorte que pouco importa a anuência da direção escolar ou dos próprios alunos, pois a longo prazo não está afastada a possibilidade de sérios danos à saúde e riscos ao meio ambiente.

RECOMENDA ao Conselho Estadual da Educação a adoção de medidas imediatas (como aprovação de Resoluções, por exemplo) que impeçam a participação das escolas, professores e alunos das redes públicas ou privadas de ensino, municipais e estaduais, no Programa Agrinho, desenvolvido pela FAEP - Federação da Agricultura no Estado do Paraná em parceria com tais entidades de ensino, quando e sempre que patrocinado pelas indústrias químicas e de agrotóxicos, tendo em vista a propaganda direta ou subliminar que o patrocínio incute nos alunos e integrantes da comunidade escolar, pois a EDUCAÇÃO DEVE MANTER COMPROMISSO PERMANENTE COM A QUALIDADE DO AMBIENTE E A VIDA DO PLANETA. **Recomenda-se**, ainda, que o conteúdo pedagógico desenvolvido nas escolas adotem de modo permanente temas relativos aos riscos do uso e consumo de agrotóxicos. E, por fim, deverá ser **expedida resolução** no sentido de exigir que a alimentação fornecida e oferecida na rede de ensino (municipal e estadual, pública e privada) seja orgânica/agroecológica e proveniente da agricultura familiar.

Curitiba, 22 de abril de 2014.

Margaret Matos de Carvalho
Procuradora Regional do Trabalho

Sérgio Cordoni
Promotor de Justiça

Ao
Conselho Estadual da Educação
Sr. Oscar Alves
Avenida Sete de Setembro, 5582
Batel - Curitiba/PR
CEP 80240-001

ANEXO B – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Maria de Lourdes Vicente da Silva, como participante da pesquisa intitulada “Ofensiva do capital na escola pública: educação, escola e sujeitos do campo em disputa no Ceará”. A sua participação na pesquisa é voluntária e você não deve participar contra a sua vontade.

Abaixo são apresentadas algumas informações sobre a pesquisa. Peço que leia atentamente e faça qualquer pergunta que desejar, para que todas as suas dúvidas sobre a pesquisa sejam resolvidas.

Objetivo da pesquisa

A pesquisa tem como objetivo analisar a ação educativa da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) no Ceará, através do “Programa Agrinho”, e suas interferências nos processos de formação sociocultural de sujeitos do campo, da política educacional e da escola no Ceará.

Metodologia

Para cumprir com o objetivo da pesquisa, serão realizadas a pesquisa documental e a pesquisa de campo. O estudo será realizado em seis escolas do campo dos municípios de Itarema e Quixeré, Ceará. Serão participantes da pesquisa: professores, estudantes, gestão das escolas e coordenadores do programa. A fase de pesquisa de campo partirá da observação participante, a partir da qual serão propostas a realização de entrevistas abertas, que buscarão contribuir com a análise acerca do histórico do programa “Agrinho” e sua prática educativa

Participação

Sua participação na pesquisa é como entrevistado. Ainda que os riscos associados à sua participação sejam pequenos, pode haver possíveis constrangimentos ao longo da realização das entrevistas ou ainda quebra de sigilo e anonimato. No entanto, nos esforçaremos para minimizar esses riscos,

de forma a garantir a confidencialidade, o sigilo e o anonimato e preservar seus dados. A participação na pesquisa poderá também ter alguns benefícios, como a possibilidade de expressão, reflexão, elaboração e sistematização de ideias e pensamentos relacionados ao programa educacional de estudo, ao cotidiano e realidade da escola e da ação educativa proposta.

Me comprometo a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

Garanto que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Destaco que a qualquer momento você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Responsável pela pesquisa

Nome:

Instituição:

Endereço:

Telefones para contato:

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a

pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas.
E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____.

Nome do participante da pesquisa:

Data:

Assinatura do participante da pesquisa:

Nome da pesquisadora:

Data:

Assinatura da pesquisadora:

Nome da testemunha:

Data:

Assinatura da testemunha:

Nome do profissional que aplicou o TCLE:

Data:

Assinatura do profissional que aplicou o TCLE:

ANEXO C – PAUTA DE LUTA UNIFICADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS, DO CAMPO E QUILOMBOLAS

PAUTA DE LUTA UNIFICADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS, DO CAMPO E QUILOMBOLAS

ESCOLA INDÍGENA CACIQUE ANTONIO

1. ABERTURA DA TURMA DO 6º ANO;
2. GARANTIA DA CONTINUIDADE;
3. ABERTURA DA TURMA DO EJA I;
4. ABERTURA DA TURMA DO EJA III;
5. LOTAÇÃO DOS SERVIDORES DE APOIO;
6. LOTAÇÃO DOS PROFESSORES;
7. TRANSPORTE ESCOLAR;
8. MERENDA ESCOLAR;
9. TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA RAIMUNDO JOSÉ DOS SANTOS EM ESCOLA INDÍGENA;
10. SAÍDA DE MEIRE MACIEL COMO CHEFE DA PASTA DOS INDÍGENAS;

ESCOLA INDÍGENA MARIA SILVA

1. REFORMA DA ESCOLA DE IMEDIATO;
2. UMA PESSOA DE APOIO PARA O FUNDAMENTAL INTEGRAL;
3. TRANSPORTE ESCOLAR RETORNAR IMEDIATO;
4. MERENDA ESCOLAR.

NEDI KURUMIM

1. CONSTRUÇÃO DE UM CORREDOR QUE TE ACESSO AO PÁTIO PARA AS SALAS DE AULAS E BANHEIROS INFANTIL ;
2. REPAROS NA INSTALAÇÃO ELÉTRICA, TROCA DE FIAÇÃO;
3. PINTURA DO ESPAÇO;
4. CONTRATAÇÃO DE APOIO.

ESCOLA INDÍGENA CONRADO TEIXEIRA

1. REFORMA DO TETO CONSTRUÇÃO DE DOIS BANHEIROS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL;
2. CONSTRUÇÃO DA QUADRA;
3. CONSTRUÇÃO DE 2 BANHEIROS NAS SALAS DE PRIMEIRA E SEGUNDO ANO INTEGRAL NO PRÉDIO PATRIMONIAL;
4. MUDANÇA DA ENERGIA ELÉTRICA DE MANOFÁSICA PRA TRIFÁSICO;
5. MERENDA ESCOLAR;
6. CONTRATO DE PESSOAL DE APOIO QUE ESTÁ FALTANDO CUIDADORA E AUXILIAR DE SALA;

7. PAGAMENTO DE UMA PROFESSORA QUE ESTÁ DE LICENÇA MATERNIDADE E NÃO RECEBEU PAGAMENTO DESDE JANEIRO.

DEMANDAS COLETIVAS

1. SAIDA DE MEIRE MACIEL DA PASTA DAS ETNIAS;
2. CONCURSO ETNICO DIFERENCIADO;
3. A SELEÇÃO PARA GESTORES RESPEITE AS ETNIAS, RESPEITE A INDICAÇÃO DAS COMUNIDADES;
4. A SELEÇÃO DOS INDIGENAS RESPEITE NOSSAS EPECIFICIDADES.

ESCOLA DO CAMPO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

1. REFORMA E AMPLIAÇÃO DA ESCOLA;
2. CONTRATAÇÃO DE CUIDADORA E AUXILIAR DE SALA;
3. CONTRATAÇÃO DE AUXILIAR DE COZINHA PARA TURMA INTEGRAL;
4. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVE PARA A TURMA INTEGRAL;
5. TRANSPORTE ESCOLAR EXCLUSIVO, COM PERMANÊNCIA NA ESCOLA;
6. CONTRATAÇÃO DE MOTORISTA RESIDENTE NA COMUNIDADE;
7. PAVIMENTAÇÃO DAS ESTRADAS, COM COLOCAÇÃO DE 8 BUEIROS;
8. HOMOLOGAÇÃO DO PROJETO DE LEI DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
9. FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS PRÁTICAS;
10. ACOMPANHAMENTO TÉCNICO PARA AS PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO;
11. CRIAÇÃO DA DIRETORIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA ESTRUTURA DA SME.

ESCOLA DO CAMPO MANOEL PEREIRA MARQUES

1. CONCLUIR A REFORMA DO PRÉDIO;
2. RESOLVER A CARÊNCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E ARTES;
3. TRANSPORTE ESCOLAR EXCLUSIVO;
4. PAVIMENTAÇÃO DA ESTRADA COM COLOCAÇÃO DE MANILHAS EM DOIS LOCAIS;
5. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, INCLUSIVE PARA A TURMA DE TEMPO INTEGRAL;
6. CONTRATAÇÃO DE AUXILIAR DE COZINHA PARA A TURMA DE TEMPO INTEGRAL;

7. CONTRATAR UM PORTEIRO;
8. MATERIAL ESCOLAR;
9. MATERIAL DE EXPEDIENTE;
10. MATERIAL DE HIGIENE E LIMPEZA.

ESCOLA DO CAMPO LUIZ ROCHA MOTA

1. REFORMA E AMPLIAÇÃO DA ESCOLA;
2. INSTALAÇÃO DO AR-CONDICIONADO;
3. REFORMA DA QUADRA POLIESPORTIVA;
4. TELA DE PROTEÇÃO PARA A SECRETARIA E COZINHA DA ESCOLA;
5. RETORNO DO MONITOR DO TRANSPORTE ESCOLAR LEANDERSON (LÉO) ;
6. ENSINO INTEGRAL;
7. BEBEDOURO PARA A ESCOLA;
8. ÁREA PARA O CAMPO EXPERIMENTAL DA ESCOLA;
9. HOMOLOGAÇÃO DO PROJETO DE LEI DA EDUCAÇÃO DO CAMPO;
10. SELEÇÃO DE GESTORES ESPECÍFICA PARA A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO;
11. CONCURSO PÚBLICO ESPECÍFICO PARA A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.

ESCOLA DO CAMPO JOÃO CARLOS DA MOTA E SILVA

1. TRANSPORTE ESCOLAR;
2. MERENDA ESCOLAR;
3. CONSTRUÇÃO DE UMA QUADRA POLIESPORTIVA;
4. REFORMA DA ESCOLA;
5. TURMAS PARA CRIANÇAS A PARTIR DE 1 ANO DE IDADE (CRECHE);
6. CUMPRIMENTO DOS REQUISITOS DA SELEÇÃO PARA LOTAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO;
7. MELHORIAS DAS VIAS DE ACESSOS PARA À ESCOLA;
8. CONSTRUÇÃO DE PONTES;
9. SELEÇÃO DIFERENCIADA PARA GESTORES DAS ESCOLAS DO CAMPO;
10. HOMOLOGAÇÃO DO PROJETO DE LEI DA EDUCAÇÃO DO CAMPO;

ESCOLA DO CAMPO PEDRO MOREIRA DE OLIVEIRA

1. CONTRATAÇÃO DE DIRETOR, SECRETÁRIA ESCOLAR, SERVIÇOS GERAIS E PROFESSOR DE INGLÊS;
2. MANUTENÇÃO ELÉTRICA E HIDRÁULICA DA ESCOLA;
3. CONSTRUÇÃO DE UMA QUADRA POLIESPORTIVA, REFEITÓRIO, SALAS DE AULA E UMA BIBLIOTECA;
4. VENTILADORES PARA A ESCOLA.

ESCOLA DO CAMPO FRANCISCO ALVES DE PAIVA

1. CONSTRUÇÃO DE MUROS;
2. CONSTRUÇÃO DE 1 BANHEIRO PARA A SALA DO INFANTIL;
3. AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO E CONSTRUÇÃO DE UMA QUADRA PARA A REALIZAÇÃO DE ESPORTES;
4. VISTORIA E REPARO NO SISTEMA ELÉTRICO E DE SEGURANÇA, SUBSTITUIÇÃO DAS CÂMERAS QUE NÃO ESTÃO FUNCIONANDO;
5. MELHORIA NA DISTRIBUIÇÃO DA MERENDA ESCOLAR;
6. REESTRUTURAÇÃO DA CANTINA COM FORROS PARA MELHORAR A HIGIENIZAÇÃO DO LOCAL;
7. 2 ÔNIBUS PARA FAZER A ROTA DOS ALUNOS POIS COM APENAS 1 ATRASA A ROTA E FAZ COM QUE OS ALUNOS PERCAM HORA AULA;
8. CONSTRUÇÃO DAS 2 PONTES NECESSÁRIAS AO ACESSO DOS ALUNOS E DOS FUNCIONÁRIOS A ESCOLA NO INVERNO;
9. LOTAÇÃO DE PROFESSORES;
10. MELHORIA NA ESTRUTURA EM GERAL E INSTALAÇÃO DE AR-CONDICIONADO;
11. FARDAMENTOS PARA OS ALUNOS.

ESCOLA DO CAMPO BELO MONTE

1. SEPARAÇÃO DAS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL I AO V;
2. TRANSPORTE ESCOLAR.

ESCOLA DO CAMPO MARIA GUIMARÃES PRATA

1. MELHORIA NA INFRAESTRUTURA DA ESCOLA (INFILTRAÇÕES E RACHADURAS);
2. BEBEDOURO PARA A ESCOLA;
3. FARDAMENTO PARA OS ESTUDANTES;
4. MERENDA ESCOLAR;
5. TRANSPORTE ESCOLAR;
6. CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA ATENDER AS DUAS TURMAS DO TEMPO INTEGRAL. (COLCHONETES, TOALHAS, SABONETES, SHAMPOO E ETC.).

NEDI VOVÓ JOVINA

1. SEPARAR TURMA 4 E 5 AMBAS JUNTOS DE 22 ALUNOS;
2. CONCERTO DE FRÍZER;
3. CAPINAR O ESPAÇO ESCOLAR;
4. DEDETIZAÇÃO;
5. TROCA DE EXTINTOR;
6. TROCAR ENERGIA PARA TRIFÁSICA;
7. COLOCAR AREIA NO PARQUE DAS CRIANÇAS;
8. SOLICITA INDEPENDÊNCIA DO ANEXO PODER SOLUCIONAR SUAS DIVERSAS SITUAÇÕES COMO VALE GÁS, FALAR DIRETAMENTE COM NUTRICIONISTA QUANDO PRECISAR, ENTRE OUTRAS SITUAÇÕES, SOLICITAMOS QUE ESSAS

SITUAÇÕES A NEDI RESOLVA SOZINHA, SEM A NECESSIDADE DE PEDIR A DIRETORA DA ESCOLA POLO. PINTURA DO PRÉDIO;

ESCOLA QUILOMBOLA ROSA BRAZ

1. TRANSPORTE ESCOLAR;
2. MERENDA ESCOLA;
3. DEDETIZAÇÃO;
4. PARQUINHO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL;
5. CAPINAR O ESPAÇO ESCOLAR.

NEDI VÓ SINHÁ

1. ATENDIMENTO PERÍODO INTEGRAL;
2. ABERTURA DE TURMA DE EJA DENTRO DO TERRITÓRIO;
3. AUTONOMIA DOS COORNADORES DAS NEDIS;
4. *ASSEGURAR O DIREITO DA LOTAÇÃO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS POR PROFISSIONAIS QUILOMBOLA S POR SELEÇÃO ESPECÍFICA;
5. ATENDER A SOLICITAÇÃO DO QUADRO DE LOTAÇÃO INFORMADOS E ACOMPANHADOS PELO OS COORDENADORES (AS) QUILOMBOLAS DAS ESCOLAS.
6. ATENDER AO CHAMAMENTO DO EDITAL ESPECIIFICO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COM O ACOMPANHAMENTO DAS LIDERANÇAS QUILOMBOLAS E COORDENADORES(AS) QUILOMBOLAS.
7. INFRAESTRUTURAS DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS.
8. MATERIAS ESCOLARES E DE LIMPEZA PARA AS ESCOLAS QUILOMBOLAS.
9. AMPLIAR E MELHORAR A REDE FISICA ESCOLAR QUILOMBOLA POR MEIO DE CONSTRUÇÃO, AMPLIAÇÃO, REFORMA E EQUIPAMENTOS DE UNIDADES ESCOLARES.
10. AUMENTAR A OFERTA DE ENSINO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS PARA POSSSIBILITAR A FORMAÇÃO CONTINUA DE GESTORES E EDUCADORES (AS) QUILOMBOLAS DA EDUCAÇÃO DAS PROPRIAS COMUNIDADES.
11. GARANTIR DIREITO A EDUCAÇÃO BASICA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADOLESCENTES DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS, COMO ASS MODALIDADES DE EJA