



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO BRUNO SILVA LOBO

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE
PERTENCIMENTO DA JUVENTUDE RURAL NO ESTADO DO CEARÁ**

FORTALEZA

2020

FRANCISCO BRUNO SILVA LOBO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO
DA JUVENTUDE RURAL NO ESTADO DO CEARÁ

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Salgueiro do Nascimento.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

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

- L783a Lobo, Francisco Bruno Silva.
Avaliação da Política Estadual de Educação do Campo : : Contribuições para a Construção do Sentimento de Pertencimento da Juventude Rural no Estado do Ceará / Francisco Bruno Silva Lobo. – 2021.
141 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Verônica Salgueiro do Nascimento.
1. Educação do campo. 2. Pertencimento. 3. Juventude rural. 4. Reforma agrária. 5. Avaliação de Políticas Públicas. I. Título.

CDD 320.6

FRANCISCO BRUNO SILVA LOBO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO
DA JUVENTUDE RURAL NO ESTADO DO CEARÁ

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Verônica Salgueiro do Nascimento (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Suely Salgueiro Chacon
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Victoria Régia Arrais de Paiva
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

AGRADECIMENTOS

Toda minha gratidão a Deus pelo dom da vida, na mais ampla dimensão do que é viver. ELE garante que eu acorde todas as manhãs com vontade de seguir lutando para realizar meus sonhos. E através deste trabalho realizo mais um. Sonho esse que começou muito cedo e nem se chamava dissertação de mestrado.

Essas páginas impressas representam muito mais que um título. Elas materializam todo suor, trabalho árduo, noites em claro e esforço de meus pais que tanto lutaram para ver seus filhos formados e atuantes nos caminhos que traçaram. Meus pais me mostram a cada dia a importância de sonhar acordado e de forma persistente.

Então agradeço imensamente ao meu pai, Almir Lobo, homem do campo, trabalhador rural até hoje, por toda sua força e amor, muitas vezes representados em poucas palavras, mas em ações que revelam um coração do tamanho do universo.

Agradeço, também, sem ter adjetivos que exprimam o quanto, à minha mãe, Neta Lobo, que meus amigos chamam de tia, que eu admiro desde que “me entendo por gente” e que todos os dias sei que reza por mim e por minhas realizações.

Toda minha gratidão mais sincera a vocês, meus amados pais.

Às minhas irmãs, Edinere e Adriana, que tanto me amam, nos mais simples atos. Sou extremamente feliz em perceber o quanto somos unidos, ainda que, como muitos irmãos, não nos falemos todos os dias. Nossa relação de irmandade vai ser sempre um porto seguro e um lugar quentinho cheio de carinho, atenção e empatia.

Aos meus queridíssimos amigos de Maranguape, lugar que significa muito para mim e que em muito influenciou na edificação da pessoa que sou hoje, toda minha gratidão. Os queridos Elifas, Wagner, Leandro, Arenilson, Thiago, Rannier, Marcus Vinicius e Diego são irmãos que a vida me deu e que sei que estarão sempre torcendo pelo meu sucesso.

Agradeço também, com muito carinho, aos amigos Renato, Juliana e Isabel. Juntos compartilhamos vitórias, crises, felicidades e angústias. Temos um elo muito forte de atenção e partilha que nos une e nos faz presentes na vida uns dos outros, deixando muito aprendizado e crescimento a cada assunto que debatemos, concordamos e divergimos. A amizade de vocês é um lugar seguro que garante aconchego, humanidade e muitas risadas a cada dia.

Não poderia deixar de agradecer às pessoas queridas que conheci no Benfica, lugar que representou muito meu período de estudante de mestrado. Aos estimados Cleidiane Moraes, Victor Hugo, Ana Cristina, Tatiana Paz, Antonio Cabral, Lucas Assis, Italo Bezerra e José

Maria, meu muito obrigado. Vocês viveram comigo uma fase incrível nesse peculiar território de Fortaleza e continuam sendo ímpares na minha vida.

Aos queridos companheiros de mestrado Milena, Evanes, Fabrícia, Lorena, Anna Brena e Karla, agradeço muito a oportunidade de aprender com a riqueza de suas diferentes trajetórias e olhares.

De uma forma muito especial agradeço à minha amiga Regislany, que de companheira de turma, tornou-se grande amiga e que, por um tempo muito significativo, dividiu sua morada comigo. Lany, com você aprendi muito sobre empatia, coragem e resiliência.

Agradeço muito à querida amiga Tamara, que desde o início do curso de mestrado esteve comigo, nos momentos mais felizes e desafiantes. Juntos vivenciamos toda a dor e a delícia desse percurso. Admiro muito seu comprometimento com a pesquisa e sua profissão, mas o que te torna mais especial é a pessoa única e cheia de fé que você é.

Falando em amizades, não poderia deixar de agradecer a minha amiga Rayane. Uma pessoa muito especial que cruzou meu caminho com muita energia e intensidade, compartilhando as alegrias e inseguranças de se fazer ciência com excelência em tempos tão difíceis.

Meu mais sincero agradecimento à Professora Verônica Salgueiro, minha orientadora, por todas as ricas conversas que me ajudaram a realizar o delineamento da pesquisa e por todos os momentos de aprendizado e palavras compreensivas de apoio, cuidado e esperança. Muito obrigado, querida professora!

À professora Suely Chacon, membro de minha banca, que muito admiro e que realizou contribuições imensuráveis que passam, não apenas pelos valiosos conhecimentos adquiridos na disciplina de Políticas de Território, mas também pelos sinceros abraços.

Agradeço à professora Victoria Arrais por aceitar compor a minha banca em um momento tão importante e por trazer a partir do seu olhar contribuições tão ricas para a tessitura deste trabalho.

Deixo expressa aqui minha mais sincera gratidão a todos os profissionais dedicados que compõem a Escola João dos Santos Oliveira, por todo acolhimento desde o primeiro contato. A vocês também toda a minha admiração pela resistência e luta diária por uma educação do campo e para o campo.

Agradeço muito a Andréia Castro, minha querida prima, componente da coordenação do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Ceará, por me inspirar e contribuir com minha pesquisa, desde o delineamento do objeto de estudo até a indicação de qual escola estudar.

Muito obrigado aos amigos Engenheiros Agrônomos, colegas de profissão, Glaudervane Silva, Carla Michele e Rêmulo Holanda que me inspiram enquanto profissionais comprometidos com a Agroecologia, o desenvolvimento rural sustentável e melhores condições de vida para o campesinato cearense.

Às juventudes do Assentamento 25 de Maio, toda minha gratidão. Vocês não foram apenas os sujeitos da pesquisa, mas também as vozes que ressignificaram para mim o que é construir pertencimento territorial em um contexto de resistência diária.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço por fim, a todos que não mencionei os nomes, mas que cruzaram meu caminho e, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho, afinal cada um deixa um pouco de si.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Paulo Freire).

RESUMO

Este trabalho é referente a uma pesquisa que tem como objetivo geral avaliar a Política Estadual de Educação do Campo a partir de sua contribuição para a construção do sentimento de pertencimento da Juventude Rural. Nesse sentido, têm-se como objetivos específicos: descrever e analisar a Política Estadual de Educação do Campo; analisar a partir da perspectiva dos jovens rurais, como está sendo operacionalizada a política descrita nos documentos oficiais; e investigar as possíveis mudanças ocorridas na experiência pessoal dos jovens, no âmbito do pertencimento territorial, a partir da política. Reconhecendo a necessidade de estabelecer um amplo olhar avaliativo, a partir de uma abordagem interpretativa, assentada no paradigma hermenêutico, adota-se como perspectiva teórico-política a Avaliação em Profundidade, dando ênfase às dimensões de conteúdo e contexto. Trata-se de uma pesquisa avaliativa de natureza qualitativa e pode ser classificada como exploratória e descritiva. A pesquisa de campo foi realizada no Assentamento 25 de Maio, município de Madalena, Ceará, mais precisamente na Escola João dos Santos Oliveira (João Sem Terra). A aproximação com o campo da pesquisa ocorreu entre os meses de maio e agosto de 2019. Têm-se como sujeitos da pesquisa os(as) jovens rurais estudantes da escola em questão, no âmbito do ensino médio, sendo estes 12 no total; 06 moças e 06 rapazes. Nesse sentido, foi adotado o estudo de caso como abordagem metodológica de investigação. Como procedimentos e instrumentos de coleta de informações, foram utilizadas pesquisa bibliográfica e documental; observação participante e realização de caderno de campo. Objetivando a apreensão das subjetividades dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais não estruturadas (em profundidade). No que concerne a interpretação das informações coletadas, esta pesquisa avaliativa finca suas raízes no terreno da análise de conteúdo de Bardin. Dessa forma, empreende uma ampla análise de contexto envolvendo o cenário agrário brasileiro no âmbito das agendas de governo recentes e a questão agrária cearense. São analisadas as bases conceituais da política em estudo, seu contexto de formulação e trajetória institucional. A pesquisa evidenciou a percepção que os(as) jovens rurais estabelecem em relação a operacionalização da política; componentes curriculares integrativos e organicidade da escola do campo. Foi evidenciada a construção do pertencimento dos(as) jovens rurais enquanto seres territoriais a partir da inserção nas atividades que valorizam o resgate da memória coletiva; do estabelecimento de laços afetivos com o lugar de origem; e interesse no engajamento coletivo e contribuição com o território em que se inserem.

Palavras-chave: Educação do campo. Pertencimento. Juventude rural. Reforma agrária.
Avaliação de Políticas Públicas.

ABSTRACT

This work refers to a research that has the general objective of evaluating the State Policy of Rural Education from its contribution to the construction of the feeling of belonging of Rural Youth. In this sense, the specific objectives are: to describe and analyze the State Rural Education Policy; analyze, from the perspective of rural youth, how the policy described in official documents is being implemented; and investigate possible changes in the personal experience of young people, within the scope of territorial belonging, based on politics. Recognizing the need to establish a broad evaluative look, based on an interpretive approach, based on the hermeneutic paradigm, the In-Depth Assessment is adopted as a theoretical and political perspective, emphasizing the dimensions of content and context. This is an evaluative research of a qualitative nature and can be classified as exploratory and descriptive. The field research was carried out in the 25 de Maio Settlement, municipality of Madalena, Ceará, more precisely at the João dos Santos Oliveira School (João Sem Terra). The approach to the field of research took place between the months of May and August 2019. The research subjects are the young rural students of the school in question, in the context of high school, these being 12 in total; 06 girls and 06 boys. In this sense, the case study was adopted as a methodological approach to investigation. As procedures and instruments for collecting information, bibliographic and documentary research were used; participant observation and realization of field notebook. Aiming to apprehend the subjectivities of the research subjects, individual unstructured interviews were conducted (in depth). Regarding the interpretation of the information collected, this evaluative research establishes its roots in the field of Bardin's content analysis. Thus, it undertakes a wide context analysis involving the Brazilian agrarian scenario within the scope of the recent government agendas and the agrarian question in Ceará. The conceptual bases of the policy under study, its context of formulation and institutional trajectory are analyzed. The research showed the perception that rural young people establish regarding the operationalization of the policy; integrative curriculum components and organicity of the rural school. The construction of the belonging of the rural youths was evidenced as territorial beings from the insertion in the activities that value the rescue of the collective memory; establishing affective ties with the place of origin; and interest in collective engagement and contribution to the territory in which they operate.

Keywords: Rural Education. Belonging. Rural Youth. Agrarian reform. Public Policy Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Macrorregião do Sertão Central Cearense, onde se localiza o município de Madalena	29
Figura 2 – Localização do Assentamento 25 de Maio no Estado do Ceará, estando maior parte do seu território no município de Madalena, e localização das principais comunidades e açudes dentro do assentamento	30
Figura 3 – Localização da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira no Assentamento 15 de Maio e parte da comunidade Quieto – Vista em 3D	31
Figura 4 – Chegada de alunos(as) na Escola João dos Santos Oliveira	32
Figura 5 – Organograma da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA, a área da Diversidade e Inclusão Educacional	79
Figura 6 – Organograma de instâncias da Escola João Sem Terra	81
Figura 7 – Etapas da análise das informações à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEL	Agência de Desenvolvimento Econômico Local
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Conselho Nacional de Educação
CECIQ	Célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola
CIC	Centro Industrial do Ceará
CNE	Câmara de Educação Básica
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará
EFA	Escola Família Agrícola
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPLAR	Centro de Pesquisa e Assessoria
FALTAC	Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEJUPP	Grupo de Estudos sobre Juventudes e Políticas Públicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEP	Movimentos de Educação Popular
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB	Núcleos de Base
ND	Nacional – desenvolvimentismo
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PEP	Projetos, Estudos e Pesquisa
PIB	Produto Interno Bruto
PJER	Programa Jovem Empreendedor Rural
PPGAPP	Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSC	Práticas Sociais Comunitárias
PT	Partido dos Trabalhadores
SAF	Secretaria da Agricultura Familiar
DAS	Secretaria de Desenvolvimento Agrário
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEAD	Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SRA	Secretaria de Reordenamento Agrário
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
ULTAC	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	DOS CAMINHOS E LUGARES QUE ME TROUXERAM AO OBJETO DE ESTUDO	12
2	DELINEANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	21
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	27
3.1	Tipo de Estudo e Abordagem	27
3.2	Local e Período do Estudo	27
3.3	Sujeitos da Pesquisa	34
3.4	Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Informações	35
3.5	Análise das informações: apreendendo sentidos e significados a partir das informações coletadas	39
3.6	A Perspectiva Avaliativa: O desafio da Avaliação em profundidade em constante construção	40
4	ALICERCE CONCEITUAL DA PESQUISA	43
4.1	Território e Pertencimento territorial	43
4.2	Juventudes e Juventude rural	45
4.3	Políticas Públicas	48
4.4	Avaliação de Políticas Públicas: do Positivismo às Abordagens Interpretativas	51
5	REFORMA AGRÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR COM FOCO NO CONTEXTO BRASILEIRO RECENTE	55
5.1	Ascensão e queda petista: um retrospecto de avanços e contradições	55
5.2	Do Golpe 16 ao Bolsonarismo atual: Tempos cada vez mais difíceis no espaço agrário brasileiro	64
5.3	Questão Agrária Cearense: Historicidade e Peculiaridades	67
6	UM OLHAR ANALÍTICO PARA A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	72
6.1	Análise de Conteúdo: O que dizem os documentos oficiais da Política	72
6.2	Análise do Contexto de Formulação: do Processo de luta à conquista de 10 Escolas do Campo	74
6.3	Trajétoria Institucional da Política: do Estado à Gestão democrática na Escola	79

6.3.1	<i>Organicidade e gestão na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)</i>	80
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	86
7.1	Operacionalização da Política Estadual de Educação do Campo: o olhar da juventude rural	88
7.1.1	<i>Educação para o trabalho e Agroecologia</i>	88
7.1.2	<i>Ensino Médio do Campo e Componentes Curriculares Integradores</i>	92
7.1.3	<i>Organicidade e Ação Coletiva na Escola do Campo</i>	98
7.2	Entre o físico e o simbólico: a construção do pertencimento territorial a partir da experiência na escola do campo	102
7.2.1	<i>Pertencimento, Memória Coletiva e Mística</i>	102
7.2.2	<i>Pertencimento e a relação com o Território: entre Partir e Permanecer</i>	108
7.2.3	<i>Pertencimento e Formação Política: na Luta a Juventude se encontra</i>	114
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136

1 DOS CAMINHOS E LUGARES QUE ME TROUXERAM AO OBJETO DE ESTUDO

A pesquisa que aqui se apresenta diz muito sobre como o lugar em que se insere o sujeito influencia, restringe, expande e determina os caminhos que ele traça em sua trajetória. A compreensão que estabeleço para o que chamo de lugar se situa a partir da aceção de que o mesmo, como descreve Callai (2004) é um espaço vivido, um território de experiências sempre renovadas que permitem que o indivíduo considere o passado e vislumbre o futuro.

Ao iniciar com essa afirmação não apenas estou tecendo impressões sobre os sujeitos foco deste estudo, os quais iremos nos aproximar mais à frente. Nesse momento inicial, convido o leitor e peço licença para falar sobre mim, compartilhando um pouco do meu percurso até aqui e de como os lugares em que nasci, cresci, estudei e trabalhei influenciaram e influenciam constantemente na minha formação enquanto sujeito social, no reconhecimento do meu “eu” e nas relações que diariamente estabeleço na sociedade.

Estabeleço aqui uma perspectiva que corrobora com Nascimento (1999) na afirmação que o sujeito está em constante e permanente processo de transformação, condicionando e sendo condicionado pelo “em torno”, físico e simbólico que o cerca.

Neste texto introdutório trago um relato cujas informações, primeiramente, são fruto de conversas com meus pais, onde eles vez por outra, narram acontecimentos e descrevem lugares relevantes em suas trajetórias. Posteriormente apresento fatos advindos de minhas próprias recordações. Pelo caráter pessoal presente nesta seção do trabalho acadêmico aqui apresentado, optei por construí-la a partir da narrativa em primeira pessoa.

Sou membro de uma família de origem humilde, cuja situação financeira na época do meu nascimento, no ano de 1989, era prioritariamente resultado do trabalho na agricultura. Meus pais relatam que a única coisa que tínhamos era a terra. Uma gleba que meu avô havia destinado para meu pai. E que mesmo com todas as dificuldades era da terra que saía nosso sustento.

Minha família, assim como nossos vizinhos próximos, relata meu pai, era exemplo típico de pequenos proprietários minifundiários, cuja origem está relacionada ao processo de parcelamento de antigas fazendas, decorrente da herança, que produzem para subsistência, e frequentemente, recorrem ao trabalho acessório para complementar a renda familiar.

Residíamos no interior do Estado do Ceará, mais precisamente em Barra Nova, distrito de Canindé, exemplo evidente de um município do sertão central cearense. Canindé se caracteriza até os dias de hoje como um município onde predominam as atividades rurais,

mesmo estando localizada às margens da BR-020, possibilitando o fácil acesso para a capital do Estado e outras cidades circunvizinhas.

Cabe destacar que, desde a colonização do Brasil, o Sertão Semiárido brasileiro é marcado pela histórica exclusão. Uma vez que não possuía a diversidade produtiva da Zona da Mata, nem as facilidades da Região Litorânea, esteve sempre à margem do processo de ocupação do território nacional. Nesse ambiente adverso, ocorreu a estruturação de uma sociedade marcada pelo enfrentamento de dificuldades constantes e luta por sobrevivência em condições de água escassa, solo pobre e disparidades sociais em relação a outras regiões do país. (CHACON, 2007).

Sendo Canindé um município localizado no semiárido nordestino, mais precisamente na Macroregião do Sertão Central Cearense (IPECE, 2011), o trabalho na agricultura se caracterizava pela anual dependência da quadra chuvosa, chamada por todo sertanejo cearense de “inverno”. Uma vez que o sertão central cearense é fortemente marcado pela periodicidade das secas, este fenômeno climático anual recorrente acaba por, historicamente, motivar o ensejo por rituais religiosos de solicitar um bom inverno.

Assim, o município de Canindé, onde vivíamos apresenta históricas peculiaridades que perpassam as características físicas e geográficas, pois também se fazem presentes no nível cultural e simbólico. Nesse âmbito destaco a forte presença da religiosidade dos que ali residiam e residem, sobretudo daqueles cuja vida se relaciona diretamente com o trabalho e subsistência na agricultura.

Costa (2011) destaca Canindé como a hierópolis mais antiga do Sertão Central cearense, fortemente marcada pela religiosidade e devoção à São Francisco, sendo destino da segunda maior peregrinação franciscana do mundo, superada apenas pela peregrinação à cidade de Assis na Itália.

Cabe destacar que ao termo hierópolis está relacionado às cidades-santuários, ou seja, aquelas que no decorrer de sua formação sócio-histórica tornaram-se territórios de convergência de peregrinos que, com suas práticas e crenças, materializam uma peculiar organização funcional e social do espaço. (ROSENDAHL, 1996).

Meus pais sempre falavam bastante das festas de São Francisco em Canindé, como um destino anual certo em suas juventudes e também já na adultez. Estas representavam uma oportunidade de reencontrar familiares e amigos, rezar e pedir a São Francisco mais chuvas para o ano seguinte.

Mesmo com toda a fé cristã e crença por melhores invernos, percebiam que as dificuldades aumentariam quando a família viesse a crescer, no contexto do sertão e da seca.

Meus pais resolveram então que eu iria nascer em Maranguape, município da região metropolitana de Fortaleza, onde tínhamos parentes com melhor poder aquisitivo. Estes ajudariam minha família no processo de aquisição de vaga no hospital onde minha mãe daria à luz e no período de pós parto.

Após meu nascimento, meus pais constataram que a renda proveniente da agricultura não seria suficiente para proporcionar aos três filhos melhores condições de vida. Assim, poucos meses depois do meu nascimento, meu pai resolveu ir trabalhar e morar definitivamente em Maranguape. Minha mãe sempre relata que, nessa mesma época, existiam muitas dificuldades em garantir acesso à educação para minha irmã mais velha, que já estava em idade escolar. Essa situação se dava principalmente pela distância entre o distrito que morávamos e a escola mais próxima.

Minha irmã mais velha começou a ir para escola pegando carona, junto com outras crianças, no carro que distribuía leite entre os distritos próximos de Canindé e Madalena. Por muitas vezes meus pais sentiam-se extremamente preocupados com essa situação, pois representada perigo, em diferentes aspectos. Fato esse que minha mãe relata de forma recorrente, afirmando que começava a rezar quando minha irmã saía para a escola e só parava quando ela retornava. Assim, após meu pai tomar a decisão de ir para Maranguape procurar emprego, foi decidido que ele levaria também minha irmã mais velha para que assim ela tivesse melhores oportunidades de estudar.

Já na nova cidade, meu pai conseguiu trabalho em uma propriedade rural. Assim, continuou trabalhando na agricultura, naquilo que sempre fez, cuidando de animais de produção, plantando e colhendo. Além disso, também conseguiu com o patrão que era dono de uma escola particular, que minha irmã estudasse com bolsa integral. Dessa forma, relata ele, mesmo morando “no que não era dele”, produzindo em uma terra “que não era dele”, conseguiu garantir acesso à educação para os três filhos, uma vez que todos viriam a estudar na mesma escola.

A partir das expressões aspeadas no parágrafo acima, destaco a estreita relação entre o homem do campo e a terra. Nesse ponto torna-se necessário refletir sobre a posse da terra, para além de sua representação enquanto um bem físico e de capital.

Para o camponês, a posse da terra representa soberania sobre o processo de trabalho e as vantagens que daí decorrem, como sua relativa autonomia frente às pressões da economia capitalista. Dessa forma, a terra é mais do que um meio de produção, dela emergem significados no âmbito do processo de trabalho e da inscrição do cotidiano familiar. A propriedade expressa

a relação íntima do indivíduo com as condições naturais de trabalho e reprodução, com a natureza de sua subjetividade.

Seis meses depois, minha mãe também deixaria o sertão, junto comigo e minha irmã do meio e iria para Maranguape. Dessa forma, voltamos a viver juntos. Minha mãe sempre faz questão de ressaltar que, ao deixar a terra em que vivia e produzia, considerou as questões econômicas como motivos substanciais para essa decisão, porém a maior motivação foi a busca por melhores condições de acesso à educação de qualidade para os filhos.

E assim minha família iniciava uma nova fase da vida, em um novo lugar. No município de Maranguape, meu pai continuaria no trabalho agrícola até os dias de hoje e minha mãe trabalharia no ofício da costura por muito tempo. Enquanto isso, minhas irmãs e eu estudaríamos em um dos melhores colégios da cidade até o término do ensino médio.

Enquanto escrevo esse relato, percebo o quão significativo é o êxodo rural. Lembro de estudar na escola sobre o assunto e, posteriormente, na universidade adentrar mais ainda em leituras referentes ao mesmo. Porém muito tempo depois consegui perceber que o êxodo rural é fator determinante para constituição da minha família.

De acordo com Wanderley (2009), o êxodo rural se caracteriza como um dos maiores marcos sócio-históricos no Brasil do século XX. Este atinge um grande número de pequenos agricultores, tornando-os extremamente vulneráveis, no que se refere à sua permanência no meio rural.

Historicamente, a região Nordeste, tem se caracterizado por sucessivos movimentos migratórios intensificados pela ocorrência do êxodo rural (SANTOS et al., 2009). O processo de êxodo rural vem sendo ocasionado principalmente por parte da população da zona rural que saem do campo em busca de melhores condições de vida nas cidades. (CASAGRANDE; SOUZA, 2012).

Meus pais vivenciaram esse processo, deixando a terra, que a eles pertencia e a qual eles pertenciam, na busca por melhores oportunidades para o futuro dos filhos.

Hoje olho para essa trajetória e percebo que em muito influenciou para minhas escolhas profissionais. Dentre outros fatores, crescer vendo meu pai trabalhar na agricultura, falar da importância da terra para as plantas, dos animais no ciclo da vida, me fez optar por prestar o vestibular para Agronomia. Assim, ainda muito jovem, aos 17 anos, ingressei no curso de Agronomia e se iniciava para mim uma fase cheia de desafios, encantos e desencantos.

Agronomia é um curso extenso, com disciplinas das mais diversas áreas de conhecimento e, de no mínimo, cinco anos de duração. Nele vivi experiências que me faziam

querer permanecer e desistir a todo momento. Porém a desistência não veio e, pelo contrário, após um período de incertezas, consegui me encontrar dentro do curso.

À medida que comecei a vivenciar as disciplinas que tratavam de assuntos como questão agrária, educação do campo, políticas públicas e desenvolvimento rural sustentável, percebi que sim, dentro da agronomia havia uma possibilidade para que eu realmente me identificasse com as temáticas abordadas. Acredito que, sobretudo, a partir de leituras, debates e reflexões acerca desses conteúdos, os quais me aproximei, comecei a construir uma identidade enquanto estudante do curso de Agronomia e, posteriormente, como o profissional atuante que sou hoje.

Neste ponto, buscando atribuir sentido ao que relato nesse momento sobre minha experiência, ainda que este trabalho não intente realizar amplas discussões sobre o conceito de identidade, enxergo a necessidade de estabelecer uma ótica sobre o mesmo.

Me apoio nas definições de Castells (2008), reconhecendo a construção de identidade, como o processo que abrange identificação e distinção de um indivíduo ou de um grupo sendo necessário compreender como, a partir de quê, por quem e para que isso acontece.

Compreendo que ao termo identidade se atribuem conceitos que se estabelecem a partir dos mais diversos olhares e áreas de conhecimento. O mesmo assume ainda conotações diferentes em funções dos processos históricos e das formas de organização social e política da sociedade. (CASTELLS, 2008).

Dessa forma, como afirma Castells (2008), a identidade pode vir a ser definida como o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significados, podendo haver múltiplas identidades para um determinado indivíduo ou ator coletivo.

Assim, voltando aos meus relatos, no curso de agronomia, comecei a encontrar motivações e destas consegui construir meus próprios significados à medida que frequentava espaços coletivos de debates políticos referentes aos movimentos de trabalhadores rurais e participar de formações coletivas em educação do campo.

Um momento decisivo em minha carreira enquanto estudante ocorreu quando comecei a trabalhar como bolsista de iniciação acadêmica, na monitoria da disciplina de aspectos sociais da agricultura. Esta disciplina, então ministrada pela professora Maria Lúcia Moreira e pelo saudoso professor Luís Antônio Maciel, significou muito para mim. A partir dela pude imergir com afinco em leituras referentes ao campesinato, reforma agrária, movimentos sociais do campo e conhecer na prática assentamentos rurais de reforma agrária.

A partir desse momento, eu cursaria com prazer, não apenas as disciplinas obrigatórias, mas todas as opcionais que tratassem de assuntos relacionados ao âmbito mais social e político que envolve o meio rural.

Ao concluir a graduação, tive a oportunidade de ingressar em um trabalho de Assistência Técnica e Extensão Rural. Com toda a felicidade do primeiro trabalho como Engenheiro Agrônomo, ingressei no campo, onde pude vivenciar um pouco do cotidiano de muitas famílias assentadas do Estado do Ceará, mais especificamente dos territórios do Vale do Curu e Aracatiaçu. Neste trabalho, pude constatar na prática diária as dificuldades recorrentes do dia a dia de homens e mulheres do campo e me tornar ainda mais ciente da importância e necessidade de políticas públicas voltadas à essas populações.

Como minha segunda experiência profissional, trabalhei como técnico de campo, pelo ESPLAR – Centro de Pesquisa e Assessoria, no programa “Uma Terra e Duas Águas” (P1+2). Neste programa, desenvolvi um trabalho me proporcionou a vivência da operacionalização de políticas públicas voltadas para implementação de tecnologias de captação e retenção de água com agricultores e agricultoras familiares, em um contexto de convivência com o semiárido, na vivência de práticas agroecológicas junto às comunidades atendidas.

Considero este período de grande relevância em minha trajetória, uma vez que o acesso a água e a terra, são direitos humanos básicos. Estes devem estar inseridos do desenho de políticas públicas para áreas rurais, necessitando ser urgentemente efetivados para toda a população, em especial para agricultores e agricultoras familiares do semiárido brasileiro. (ANDRADE; QUEIROZ, 2009).

Posteriormente, atuei como educador do Programa Jovem Empreendedor Rural - PJER, através da Agência de Desenvolvimento Econômico Local – ADEL.

O programa contava com um ciclo de formação educacional, onde os jovens passavam, junto com a equipe de educadores, um período de convivência dentro de um centro de formação na área rural. Na ocasião eram ministradas aulas e orientação sobre empreendedorismo, além do desenvolvimento de atividades em grupo que visavam estimular a cooperação e o associativismo.

Em períodos alternados esses jovens retornavam às suas comunidades para aplicar o que aprendiam durante aqueles dias. Posteriormente, o ciclo era retomado até que a formação se completasse, mesclando teoria e prática.

Durante este trabalho que desempenhei, passei a trabalhar e residir em Pentecoste, município onde se encontra a sede da ADEL. O Município de Pentecoste está localizado na região norte cearense, especificamente na microrregião do Médio Curu.

Esta foi minha primeira experiência profissional diretamente desenvolvida com um público que até então eu não tinha tanta proximidade; os jovens das áreas rurais. Afinal, meus trabalhos anteriores haviam proporcionado que eu implementasse ações, em sua grande maioria, junto aos pais e mães das famílias das áreas rurais.

A aproximação com estes jovens de áreas rurais, durante os ciclos de formação, me trouxe rico aprendizado no âmbito da atividade docente e da compreensão das singularidades daqueles sujeitos. Representou um período intenso de troca de experiências, partilha de sonhos e motivações.

Após atuar como educador em três turmas do PJER, comecei a trabalhar como professor das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará – EEEPs, especificamente no âmbito da base técnica, enquanto professor de disciplinas curriculares e orientador de estágio do curso de Técnico em Agronegócio, no Ensino Médio Integrado. Durante um período de dois anos atuei como docente nestas escolas, primeiramente na Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz no município de Cascavel e, posteriormente na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Dolores Alcântara e Silva, no município de Horizonte.

Como professor do ensino médio, me dedicava não apenas às atividades curriculares descritas pelas disciplinas às quais se direcionavam as aulas, mas também a ouvir e conhecer os planos que aqueles jovens alunos objetivavam para seus futuros.

De perto, pude acompanhar a trajetória de meus alunos, suas diferentes motivações e angústias em um período tão crítico que estavam vivenciando: as vésperas da vida adulta, repleta de questões a serem respondidas.

Para alguns, a preocupação se centrava na iminência de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e disputar uma vaga no ensino superior. Para outros a necessidade de entrar no mercado de trabalho era mais importante. Estas são apenas algumas das situações que eu tive a oportunidade de presenciar exercendo a atividade docente junto ao ensino médio.

Neste mesmo período também trabalhei como membro da equipe de assessoria técnica da Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Agropecuário do Município de Pindoretama. Nesta fase de minha vida profissional tive a oportunidade de atuar como um agente de implementação de políticas públicas em âmbito municipal e estadual, uma vez que conciliava o trabalho da docência com o de assistência técnica e extensão rural.

O ingresso no mestrado veio em um período pessoal bastante difícil, uma vez que eu me encontrava desempregado em decorrência do fim de meus contratos nos trabalhos anteriores. Resolvi então, enxergar a dificuldade do momento como uma motivação para realizar um desejo que já me acompanhava a alguns anos: voltar a universidade. Esta que sempre foi um ambiente que me encantou por representar um lugar de construção de conhecimento e expansão do pensamento crítico.

Pesquisei editais e busquei informações sobre diferentes programas de pós-graduação, até que uma amiga me informou que o Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas – PPGAPP, da Universidade Federal do Ceará, estava com processo seletivo aberto. Me identifiquei bastante com a proposta do programa, por contar com linhas de pesquisa que prezam por avaliações de políticas públicas estabelecidas a partir dos olhares dos sujeitos que as mesmas envolvem.

De imediato, mergulhei nas leituras necessárias para realização da prova e me preparei também para as outras etapas da seleção. Com a aprovação no mestrado iniciava um novo momento em minha trajetória, onde eu teria acesso a leituras e discussões que expandiriam minha percepção sobre assuntos que eu já me identificava desde a graduação e que tive contato em minhas experiências profissionais.

Além dos estudos referentes às disciplinas curriculares, no mestrado, venho me dedicando ao Grupo de Estudos sobre Juventudes e Políticas Públicas (GEJUPP). Neste, compartilho vivências com colegas do mestrado e da Graduação em Gestão de Políticas Públicas, acerca de conhecimentos que em muito contribuem para a realização desta dissertação.

Juntos, realizamos leituras e debates sobre juventudes e educação. Nossas atividades reúnem a utilização de recursos expressivos como alvo de aprofundamento teórico e prático. Realizamos observações e oficinas de criatividade em escolas. Buscamos facilitar a expressão da fala dos jovens na escola através da construção de espaços criativos e dialógicos.

A trajetória que aqui descrevi com detalhes, desde o percurso vivido por minha família até os caminhos que eu mesmo tracei, contribuiu para que eu me aproximasse da instrumentalização prática e de reflexões referentes a políticas públicas, juventudes, educação, agricultura familiar, meio rural e territorialidades. Ao realizar um retrospecto de meu percurso, enxergo que estes conceitos se intercalam em minha vida pessoal e atuação profissional. Além disso, reconheço que as comunidades rurais, sobretudo às localizadas no território do Sertão Cearense, estiveram presentes em minha trajetória de vida, desde o nascimento até minhas atividades laborais.

Minhas vivências vêm oportunizando a realização de um trabalho acadêmico no qual eu posso me debruçar sobre esses aspectos, a partir de um olhar científico, e assim qualificar, expandir e, sobretudo, aprofundar cada um deles a fim de delimitar um problema de pesquisa a ser investigado. Nas páginas seguintes apresento que problema é esse.

2 DELINEANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

A problemática da questão fundiária brasileira e a necessidade de políticas públicas para Reforma Agrária são assuntos recorrentes quando se estuda o cotidiano das populações camponesas. Nesse sentido, buscar conhecimento e aproximação em relação aos Assentamentos Rurais é tarefa primordial de qualquer pesquisador que tenha o objetivo de imergir nos estudos relacionados ao campesinato brasileiro.

A reforma Agrária é definida por autores como Medeiros et al (1994), como a redistribuição da propriedade da terra em benefício dos pequenos agricultores e trabalhadores rurais, ao passo que o assentamento rural compreende as ações de natureza prática iniciadas com a seleção dos beneficiários da reforma agrária e conclui-se quando estes tomam posse da terra a eles destinada.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que para o atendimento das necessidades camponesas de usufruto da terra e plenas condições de vida comunitária no assentamento rural, como descreve Ribeiro (1987), a posse da propriedade deve vir acompanhada de uma série de medidas complementares e necessárias à fixação e qualidade de vida dos colonos dentro da área rural determinada.

Carvalho (2006) destaca que ao termo “Reforma Agrária” é constantemente atribuído sentidos distintos de acordo com suas diferentes partes interessadas. A autora afirma que, historicamente, a concepção governamental brasileira vem reduzindo seu significado à simples distribuição das terras, enquanto os movimentos sociais rurais, em especial o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) atribui à reforma agrária um sentido mais amplo, de luta pela implementação de políticas públicas que visem a conjugação de enfoques econômicos, políticos e sociais.

Um dos aspectos centrais que deve ser levado em consideração para o satisfatório estabelecimento de um projeto de reforma agrária é o educacional. Nesse sentido, faz-se necessário realizar estudos referentes às políticas educacionais voltadas às populações do campo, levando em consideração as diferentes categorias de sujeitos sociais beneficiários.

A necessidade de políticas públicas educacionais tem sido bandeira de luta dos movimentos sociais do campo ao longo dos anos. Esse aspecto inicialmente fora sublimado ao ruralismo pedagógico, que Souza (2009) define como um paradigma educacional fortemente ideológico, baseado em uma *educação para o capital*¹, com a tarefa de ensinar o povo a aceitar

¹Expressão empregada em “Extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital”, por Fonseca (1985).

educadamente uma função pré-estabelecida no âmbito da sociedade capitalista. Sendo assim, voltado para segregação da população rural em relação ao meio urbano. A educação rural de forma geral e, especificamente, os programas educacionais de formação técnica e social do homem do campo, assumiram historicamente uma postura de apoio incondicional à manutenção da estrutura agrária brasileira.

Isso se torna mais evidente a partir da década de 30, durante o Estado Novo, em que as políticas governamentais getulistas se desenvolveram pautadas na educação profissionalizante voltada para o meio urbano, com o objetivo de manter os trabalhadores camponeses no meio rural. (LEITE, 2002). A valorização da identidade camponesa e a realização de uma conscientização do trabalhador rural não eram os objetivos destas ações governamentais, que tampouco objetivavam a diminuição das desigualdades tão necessárias à manutenção da histórica lógica socioeconômica capitalista em vigor no país.

Mais tarde, durante intensificação do avanço tecnológico agrícola, influenciado pela Revolução Verde, a partir da década de 60, a educação rural assumiu o papel de instrumento para modernização do meio agrário. Rebocada pelas empresas públicas de Assistência Técnica e Extensão Rural, objetivou a capacitação para o trabalho agrícola a partir de uma lógica urbana, em um processo que Souza (2009) caracteriza como uma negação dos saberes culturais históricos das comunidades camponesas, na perspectiva de inferiorização dos valores do homem do campo.

Em contraponto a este processo, começaram a surgir os Movimentos de Educação Popular (MEP), iniciados em Recife, liderados por Paulo Freire. Além destes, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE) também realizaram discussões para valorização da cultura das classes populares trabalhadoras no campo e nas cidades. Posteriormente, nos anos 80, período de redemocratização, intensificou-se a atuação dos Movimentos Sociais, sobretudo a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como agentes cada vez mais atuantes na cena política brasileira. É nesse contexto que, segundo Carvalho (2006), se intensificaram as reivindicações para o estabelecimento de Políticas Governamentais para realização de uma Educação direcionada ao meio rural, mas que fosse pautada na valorização dos saberes e costumes das comunidades camponesas: a Educação do Campo.

A Educação do Campo surge então como algo que de forma alguma pode ser pensado dissociado do meio em que a contém, como explicita Molina (2015), ao afirmar que só se pode falar em Educação do Campo levando em consideração sua materialidade de origem,

falando também sobre questão agrária, reforma agrária, enfrentamento e superação da lógica de organização da sociedade capitalista. Nesse sentido, a autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador são eixos centrais da Educação do Campo.

Torna-se fundamental destacar que, historicamente, a conjuntura governamental brasileira não priorizou o estabelecimento de políticas de educação voltadas para populações do campo. Fato este criticado por Arroyo:

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO; 2006, p.104).

O autor critica a sociedade brasileira e afirma que a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante possui caráter elitista e não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade, valorizar sua cultura e o padrão de vida dos sujeitos do campo. Evidencia-se aqui também o alinhamento ao pensamento de Durkheim (1998) que afirma que a educação deveria ser diferente para as classes sociais. “A educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é a do operário”. (p. 39). A partir da leitura dos referidos autores, podemos perceber que os mesmos denunciam que uma postura alienadora pode favorecer um grupo social como privilegiado, em detrimento de outro.

Dentre as principais experiências concretas em Educação do Campo no Brasil, em especial no Estado do Ceará, destacam-se as Escolas do Campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, (MST/CE) nos Assentamentos de Reforma Agrária. Estas escolas emergem a partir da luta e mobilização social dos povos camponeses por acesso e condições dignas e justas para educação em áreas de referência e luta para a identidade camponesa.

Santos (2016) destaca que nestas escolas é desenvolvida uma proposta político-pedagógica, a fim de promover o desenvolvimento de espaços de formação crítica e reveladora da realidade, bem como dos processos sócio históricos pelos quais o campesinato brasileiro sofreu e ainda sofre milenarmente com os ataques regressivos do latifúndio que devasta a vida social, humana e ambiental.

Assim, há uma forte caracterização a partir da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com sua própria composição identitária, fortemente presente

nas Escolas do Campo, e sua relevância na constituição dos sujeitos sociais atentos a história e conscientes das frentes de luta como: contra os agrotóxicos, transgênicos, agronegócio e o fechamento das escolas no campo. Sobre este mesmo aspecto, Ribeiro (2013) destaca que se trata de um processo de construção coletiva dos próprios sujeitos políticos coletivos aptos a identificar os movimentos sociais populares, que, no seu processo organizativo, são capazes de unificar interesses comuns, em uma diversidade de interesses específicos, próprios da identidade à qual nos referimos, mas também da contraditoriedade presente no seu interior, através do movimento de conservar/transformar. Deste processo surgem reivindicações que se transfiguram para além da pontualidade, apontando para um projeto de sociedade que se confronta com o atual.

As Escolas do Campo fazem parte política de Educação do Campo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Diversidade e Inclusão Educacional (CODEA) (SEDUC, 2020). A SEDUC afirma que:

Reconhece a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e vem garantido ampliação e qualificação da oferta de ensino médio às populações do campo, por meio de ações como a construção de novas escolas de ensino médio na zona rural e em áreas de assentamento, além de espaços pedagógicos complementares para a construção da identidade das escolas do campo; a qualificação do projeto curricular com a participação dos sujeitos e segmentos que participam da comunidade escolar e local e em articulação com os movimentos sociais do campo; apoio a projetos de permacultura desenvolvidos nessas escolas; contratação de profissionais técnicos da área agrícola para o desenvolvimento de componentes curriculares específicos e de apoio às atividades produtivas implementadas nos campos experimentais (Projeto Mandalla e outros); aquisição de acervo bibliográfico para as escolas, dentre outros. (SEDUC, 2020).

Devido à importância desta política para as populações do campo e movimentos sociais atenta-se para a necessidade de realização de uma pesquisa avaliativa. Nesta perspectiva, compreende-se a categoria da juventude rural como público alvo e principal beneficiário da política no que diz respeito à oferta do ensino médio.

O surgimento de novas categorias sociais dentro dos Assentamentos de Reforma Agrária vem se tornando objeto de investigação de alguns estudiosos nos últimos anos. (WHITAKER, 1995a; FERRANTE et al, 1994; D'AQUINO, 1994, MACHADO, 2008).

Nesse sentido, a juventude torna-se objeto de pesquisa de Machado (2000), que conclui que os jovens almejam por educação e trabalho em um contexto de ajustamento em meio à dicotomia entre campo e cidade. Buarque (2002) afirma que a educação se articula com as demais problemáticas, como questões econômicas, organização da produção agrícola e com

as formas de produção de conhecimentos e valores que são utilizados para estimular a autonomia, a geração de renda e a promoção de um desenvolvimento rural sustentável, e principalmente as condições criadas, objetivando a inserção da juventude rural no campo. Nesta perspectiva, Oliveira (2015) aponta para a necessidade de implementação de políticas públicas que atendam as especificidades da juventude rural enquanto sujeitos essenciais para a construção de uma nova ordem social.

No âmbito da política de Educação do Campo do Estado do Ceará, faz-se necessário realizar a análise das especificidades do currículo das Escolas do Campo, mais precisamente no que diz respeito ao Ensino Médio, bem como seus desafios para uma formação integral e integradora que possa superar a formação dualista e fragmentada. O Ministério da Educação (MEC, 2009), atribui, dentre as especificidades do currículo das Escolas do Campo de nível médio que este seja:

Um currículo que permita aos sujeitos do campo estudar, compreender e intervir na sua realidade, mas não se restrinja ao local, que favoreça a relação entre o local e o global; que considere a unidade, mas também a diversidade; que garanta aos sujeitos do campo o acesso ao conhecimento histórico e socialmente acumulado pela sociedade e que lhes foi negado ao longo da história, mas que também valorize o saber popular, a memória coletiva, as representações sociais formadores da identidade, da relação e sentimento de pertencimento [...] que possa favorecer o resgate e valorização da identidade dos sujeitos do campo; desconstrua estereótipos, preconceitos (visão positivada ou negativizada do campo); superar a antinomia campo-cidade; e que estimule a auto-estima; o sentimento de pertencimento fundado na crítica (MEC, 2009).

A partir da análise deste currículo, bem como das bases conceituais da Política de Educação do Campo do Estado do Ceará, surge a seguinte pergunta de partida para esta pesquisa: Como a política de Educação do Campo do Estado do Ceará pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento da juventude rural em relação ao campo?

Para responder este questionamento, buscou-se estabelecer um recorte territorial que viabilizasse a pesquisa em tempo hábil, mas que proporcionasse aprofundamento necessário dentro de um percurso metodológico definido. Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho é avaliar a Política Estadual de Educação do Campo a partir de sua contribuição para a construção do sentimento de pertencimento da Juventude Rural. Têm-se como objetivos específicos: descrever e analisar a Política Estadual de Educação do Campo; analisar, a partir da perspectiva dos jovens rurais, como está sendo operacionalizada a política descrita nos documentos oficiais; investigar as possíveis mudanças ocorridas nas experiências pessoais dos jovens, no âmbito do pertencimento territorial, a partir da política.

A estrutura desta dissertação se inicia com um relato de experiências pessoais do autor, trazendo relevantes acontecimentos e lugares que ressignificaram sua trajetória e o trouxeram à pesquisa. Posteriormente, o capítulo 2 trouxe o delineamento do problema de pesquisa, realizando uma contextualização da temática, bem como a definição dos objetivos geral e específicos.

O capítulo 3 apresenta o percurso metodológico que foi seguido no estudo, desde a descrição do caráter da pesquisa, instrumentos, técnicas, caracterização do período de coleta de informações, lócus da pesquisa, além do método de análise das informações obtidas. Também é apresentada e justificada a escolha da Avaliação em Profundidade como perspectiva avaliativa.

O capítulo 4 traz o referencial teórico que foi utilizado como alicerce conceitual da pesquisa e constitui uma base cognitiva para análise do fenômeno investigado.

O capítulo 5 traz uma ampla análise de contexto político, necessária a pesquisa avaliativa, no âmbito da avaliação em profundidade. Esta se estabelece a partir de um recorte temporal, com foco na política agrária em diferentes agendas do governo federal, desde a Era Lula aos dias atuais. Também é realizada análise da questão agrária cearense, abordando sua historicidade e peculiaridades.

O capítulo 6 lança um olhar analítico sobre a Política Estadual de Educação do Campo, descrevendo-a e analisando-a a partir de seu conteúdo e bases conceituais, seu contexto de formulação a nível estadual e trajetória institucional da política.

No capítulo 7 são apresentadas e analisadas as falas do(as) jovens rurais participantes da pesquisa, através das categorias analíticas definidas, na busca da compreensão de suas subjetividades em relação a operacionalização da Política Estadual de Educação do Campo e da construção do sentimento de pertencimento territorial a partir da experiência na Escola do Campo. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

3.1 Tipo de Estudo e Abordagem

A pesquisa se caracteriza pela natureza qualitativa, pois intenciona a busca das subjetividades dos sujeitos pesquisados a partir da aproximação com estes. Não busca enumerar e/ou medir o fenômeno estudado, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Mas se apoia nos pressupostos de Godoy (1995) que definem a pesquisa de caráter qualitativo como aquela que:

parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Dessa forma, investigador, no âmbito da pesquisa qualitativa, intenciona a fidelidade com a realidade observada, mas cabe destacar que o processo de descrição do fenômeno estudado não ocorre de forma neutra ou passiva. Estabelece-se uma relação dinâmica e interativa entre pesquisador, lócus de pesquisa e participantes do estudo. (NASCIMENTO, 1999).

Quanto a tipologia, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva, uma vez que objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, ao passo que também busca realizar a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. (GIL, 2002).

3.2 Local e Período do Estudo

O local de realização desta pesquisa está situado na Macrorregião do Sertão Central do Estado do Ceará. (Figura 1), localizando-se na interseção dos municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim. (Figura 2). Este local é o Assentamento 25 de Maio, cuja maior parte do seu território encontra-se situada no município de Madalena. Este município possui área territorial de 1.034,722 km² (IBGE, 2018); população estimada em 19.691 pessoas (IBGE, 2019); densidade demográfica de 17,48 hab/km² (IBGE, 2010). O referido assentamento dista 210 km de Fortaleza e o acesso pode ser realizado pela BR-020.

Sua extensão é de 22.992 hectares onde habitam 554 famílias organizadas em 13 comunidades, com 18 associações e um Conselho Comunitário. Conforme dados do INCRA (2017), na localidade encontram-se 446 famílias assentadas, no entanto, lideranças do Assentamento 25 de Maio afirmam que, atualmente, são 424 famílias assentadas, 30 famílias com o cadastro 41 pendentes no INCRA e quase 100 famílias agregadas. É designado agregado, familiares ou amigos dos assentados, que passam a viverem no assentamento, após aprovação em assembleia (ELLERY et al., 2016).

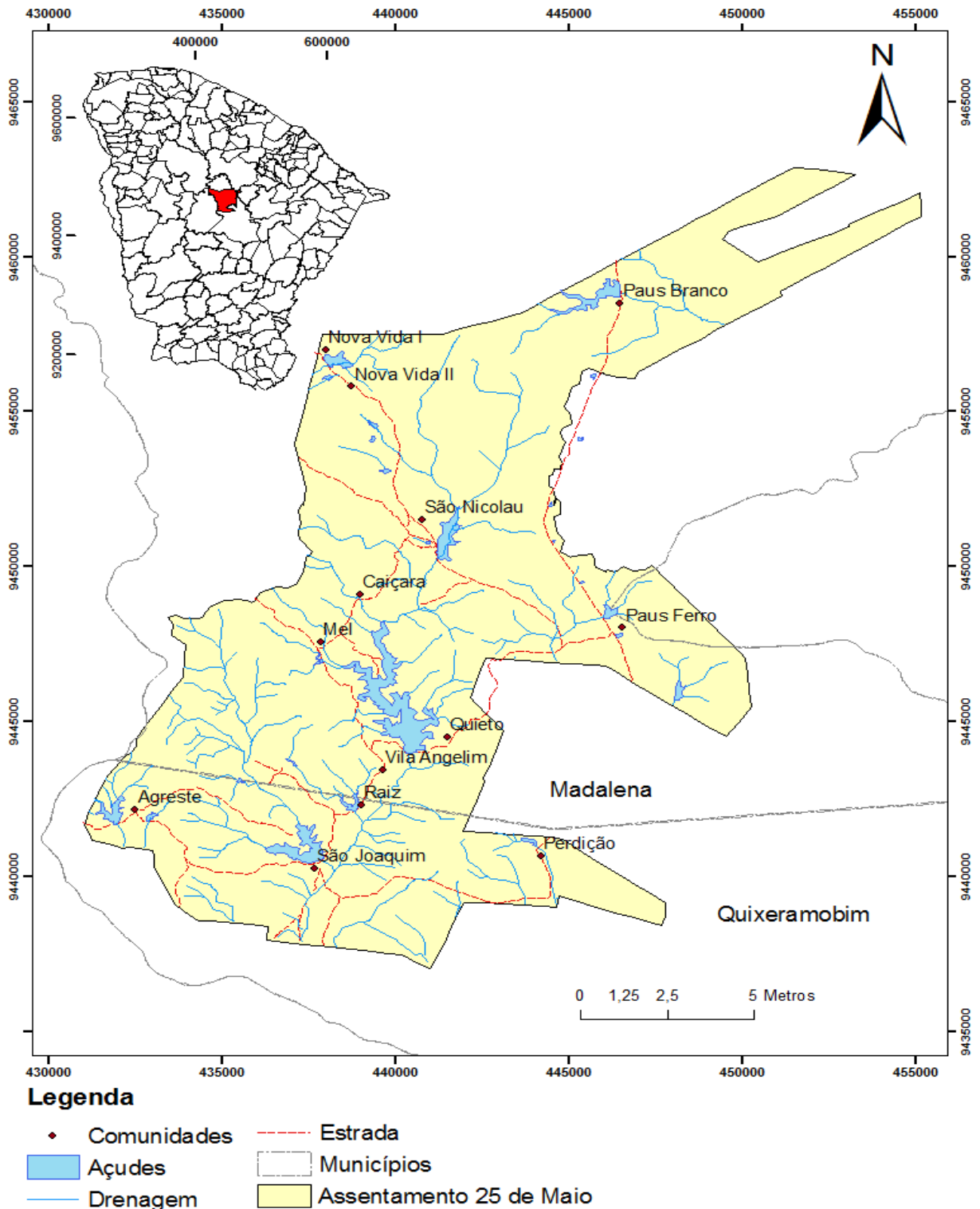
O assentamento foi criado em 1989 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e era denominado “Fazendas Reunidas de São Joaquim”, assumindo o nome de 25 de Maio posteriormente, em alusão à data de ocupação da área (COELHO, 2013).

Cabe destacar a relevância histórica do Assentamento 25 de maio para o MST no Ceará e no contexto nacional de luta por terra e reforma agrária. O mesmo traz em sua história grande representatividade no processo de expansão nacional da ação do MST e de organização estadual de suas ações no Ceará.

Nesse sentido, Silva (2017) destaca que, no ano de 1989, houve grande mobilização de lideranças locais, além do envio de militantes de outras regiões do Brasil para o Ceará, afim de intensificar o processo de luta para promover a ocupação de uma fazenda de 24 mil hectares, sob posse do então general Wicar de Paula Pessoa. Nesse processo, os acontecimentos ocorridos na madrugada do dia 25 de maio daquele ano contaram com a participação de cerca de trezentas famílias oriundas dos municípios de Quixadá, Quixeramobim, Canindé, Boa Viagem e Madalena e resultaram no assentamento nomeado com a data da ação, tornando-se uma referência de luta pela terra no Ceará.

Atualmente, a maioria dos assentados reside em casas de alvenaria e quase a totalidade das residências possuem energia elétrica. A água usada para beber e cozinhar, em 91% dos domicílios, provém das cisternas. Para os demais usos, utiliza-se a água dos açudes. Cinco comunidades (Paus Branco, Quietto, Raiz, Vila Angelim e São Joaquim) possuem um sistema de distribuição de água dos açudes. Em relação aos aspectos econômicos, destacam-se a agricultura de subsistência, com a produção de milho e feijão em sequeiro; e a pecuária extensiva, voltada para a produção leiteira (NOJOSA, 2019).

Figura 2 – Localização do Assentamento 25 de Maio no Estado do Ceará, estando maior parte do seu território no município de Madalena, e localização das principais comunidades e açudes dentro do assentamento.



No Assentamento 25 de Maio as investigações foram realizadas, especificamente na Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (*João Sem Terra*²) (Figura 2). Esta escola está situada na Comunidade do Quieto, um marco histórico da origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Estado do Ceará, através da sua organização, força e determinação na luta pelo acesso à terra, assim como pela sua democratização e implementação da Reforma Agrária. Esta é a primeira das dez Escolas do Campo conquistadas, junto ao Governo do Estado do Ceará, além de ser também a primeira a oferecer o ensino médio em assentamentos rurais de Reforma Agrária no estado. (Escola de Ensino Médio João dos Santos Oliveira, 2012).

Figura 3 – Localização da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira no Assentamento 15 de Maio e parte da comunidade Quieto – Vista em 3D.



Fonte: Google Maps (2020).

² De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2012), o nome da escola foi escolhido a partir de um amplo processo de discussão e participação popular. As mais de 500 famílias do Assentamento 25 de Maio, criado em 1989, foram consultadas. “João Sem Terra” nasceu em 1939, no município de Caridade. O homenageado viveu no Acampamento 25 de Maio e foi considerado uma liderança do movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST – CE).

De acordo com Sousa (2016) esta escola do campo apresenta a peculiaridade de não ser apenas resultado da implementação de uma política educacional, mas materializa toda uma mobilização coletiva dos(as) assentados(as), com o MST e outras organizações, ao exigirem do Estado educação básica e escola com infraestrutura adequada e de qualidade para as populações do campo. As atividades da escola iniciaram em 07 de abril de 2010.

A aproximação com o campo da pesquisa, bem como a coleta de informações inerentes às subjetividades dos sujeitos participantes do estudo ocorreram entre os meses de maio e agosto de 2019, contemplando tanto o primeiro semestre letivo como no início do segundo semestre letivo de 2019, considerando o calendário oficial da Escola João dos Santos Oliveira.

Antes de realizar o contato inicial com o local de estudo, o pesquisador entrou em contato com a direção da escola através de e-mail, apresentou a proposta de pesquisa e, prontamente foi atendido e convidado a realizar uma visita de aproximação na escola do campo. Iniciava-se assim um período de idas e vindas, em que o pesquisador iria conhecer um pouco mais do assentamento e da escola a cada visita realizada.

Neste intervalo de tempo, o pesquisador realizou sucessivas visitas à escola, acompanhando diferentes dias letivos, realizando observações desde a chegada dos alunos até a partida destes para suas comunidades (Figura 4). Destaca-se que a maioria utilizava transporte público para chegar até a escola.

Figura 4 – Chegada de alunos(as) na Escola João dos Santos Oliveira.



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Logo na ocasião do primeiro contato, o núcleo gestor da escola foi bastante receptivo com o pesquisador, percorrendo com ele todos os ambientes físicos da escola, apresentando suas instalações, bem como o corpo docente e demais colaboradores, e finalmente as turmas dos alunos do terceiro ano do ensino médio. Dessa forma, o pesquisador se apresentou aos alunos, contou um pouco de sua trajetória e realizou apresentação da pesquisa e convite àqueles que atendessem os critérios de inclusão e quisessem participar. Dessa forma, a partir do discurso sobre a pesquisa, os estudantes foram se sentindo à vontade para participar da mesma de forma espontânea.

Cabe destacar que durante o período de aproximação com o campo da pesquisa, sobretudo nas primeiras visitas ao assentamento, diversas atividades específicas estavam acontecendo na escola em celebração aos 30 anos do Assentamento 25 de Maio.

Durante as visitas ao assentamento e à escola, era perceptível o engajamento de todos os que compõem aquele ambiente, na preparação das celebrações referentes ao aniversário do assentamento. Através de observações, bem como de conversas com educadores e alunos, em momentos informais, todos mencionavam os preparativos, sobretudo aqueles que estavam inseridos diretamente no planejamento e execução do que viria a acontecer.

Além das atividades diárias que envolviam alunos e educadores da escola, estava previsto e veio a ocorrer na manhã do sábado dia 25 de maio de 2019 um torneio de futebol da Reforma Agrária, com a participação de oito times das comunidades do Assentamento 25 de Maio e de assentamentos vizinhos. Além disso, foi realizado na noite daquele mesmo dia um ato político com representantes do município de Madalena, do Assentamento 25 de Maio e militantes do MST, e a participação especial de umas das matriarcas da luta pela terra no Ceará, a senhora Maria Lima³.

Os alunos também mencionavam que iria ocorrer apresentação do grupo de teatro “Carcará”, com a peça “Guardiões da Luta”. A apresentação teria o objetivo de retratar a luta pela terra, desde as ligas camponesas até a atualidade. Também viriam a ocorrer apresentações da quadrilha junina “Arraiá Pula Fogueira”. Como encerramento, os alunos também mencionavam que uma festa com muita música faria parte da celebração.

³ “Considerada uma das Matriarcas da luta pela terra no Ceará, a disposição, a coragem são adjetivos muito presente no cotidiano dessa mulher que ousou lutar e plantar a semente do sonho de liberdade na vida de muitos camponeses e camponesas que antes não tinham nenhuma perspectiva de um futuro livre das amarras dos patrões. Maria Lima participou do I Encontro Nacional do MST, que aconteceu em Curitiba no Paraná, em 1984, e a partir daí ajudou a articular a vinda de alguns militantes para fazer o trabalho de base e criar o Movimento no estado.” (Site do MST, 2020).

Durante todo o ano de 2019 o MST do Ceará promoveu diversas festividades para comemorar as conquistas, resistência e as diversas lutas em defesa dos direitos da classe trabalhadora. A culminância comemorativa ocorreu durante o 32º Encontro Estadual do MST, em dezembro do mesmo ano.

A Escola João dos Santos Oliveira possui 12 salas de aula, ainda que destas nem todas encontravam-se ocupadas durante o período de pesquisa. Os estudantes dispõem de laboratórios de Química, Física e Biologia, além de biblioteca, sala de vídeo e informática, dependências administrativas, quadra e pátio cobertos, além de anfiteatro. A escola possui ambiente amplo, arejado e agradável, mesmo em meio ao clima quente do sertão em que se encontra. Os ambientes ao redor do pátio e salas de aula são arborizados e limpos. Nas paredes do pátio, bem como dos corredores podem ser observados vários produtos visuais (cartazes, painéis, artes em pirografia) que trazem à tona a organicidade presente na escola, alertam para questões vigentes à luta por terra e educação do campo, bem como evidenciam personalidades de grande importância e atuação na trajetória do MST.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 12 jovens rurais, especificamente alunos, do terceiro ano do ensino médio, na Escola João dos Santos Oliveira (Escola João Sem Terra) que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa.

Nesse sentido, a fala de cada um dos jovens recebeu a devida atenção e foi valorizada, mas não de forma absoluta, pois, como destaca Minayo (2017), a narrativa de cada sujeito deve ser balizada pelo pensamento dos outros. Cada indivíduo possui uma narrativa própria, mas esta é também reveladora do grupo em que está inserido, bem como do tempo histórico onde sua singularidade está entranhada de cultura.

Neste trabalho, os critérios de inclusão adotados levaram em consideração os conceitos de juventude rural apresentados no referencial teórico deste trabalho. Assim, para que fossem considerados participantes desta pesquisa, enquanto jovens rurais, os mesmos deveriam ser filhos de agricultores familiares assentados que residem em uma unidade de produção agrícola de caráter familiar, localizada no assentamento 25 de Maio.

O pesquisador optou por realizar distinção de gênero no momento da exposição das falas nos resultados, pois em certo momento do texto, torna-se fundamental a compreensão da fala a partir da diferença de realidade entre rapazes e moças. Cabe destacar que foram 06 moças

e 06 rapazes. Fato este ocorrido de forma aleatória, uma vez que os(as) alunos(as) participaram de forma espontânea.

Nesta pesquisa, todos os jovens que participaram de forma voluntária eram menores de idade. Dessa forma, as medidas necessárias para preservar autonomia do sujeito foram atendidas por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice A). O TALE foi elaborado em duas vias, ficando uma com os participantes e outra com o pesquisador.

Quanto à garantia do anonimato, foi acordado que em nenhum momento os nomes seriam expostos, assim como foram informados de que poderiam retirar seu consentimento em qualquer momento, caso não quisessem mais continuar participando da pesquisa, sem que isso lhes trouxesse danos ou constrangimentos de qualquer natureza.

3.4 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Informações

Visando desenvolver um trabalho de pesquisa social que segundo Gil (2008), é o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social; e ao mesmo tempo considerando sua dimensão de pesquisa avaliativa, surge, como descreve Gomes (2015), a necessidade de recorrer a mais de um método para investigar as informações necessárias.

Para tentar desvendar os caminhos institucionais que a política percorre, bem como obter a compreensão do universo a ser investigado, levando em conta sua singularidade e não-compatibilidade com generalizações, foi realizada pesquisa bibliográfica a partir das contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, e documental a partir de fontes primárias; textos oficiais da política em questão (busca em sites e decretos legais).

Oliveira (2007) caracteriza a pesquisa bibliográfica como a modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69). A mesma autora define a pesquisa documental como “a busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (p. 69).

Reconhecendo a complexidade do objeto de estudo a ser investigado e a necessidade de compreender a singularidade do fenômeno abordado, optou-se pelo estudo de caso como uma abordagem metodológica de investigação, especialmente, adequada quando se pretende observar, compreender e descrever acontecimentos e contextos complexos.

O estudo de caso se caracteriza como o estudo de um caso, que pode ser simples e específico ou complexo e abstrato, tendo em vista que o caso deve ser sempre bem delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no decorrer da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Para Chizzotti (2003) o estudo de caso é um recurso eficaz no entendimento de realidades singulares cujos resultados não podem ser necessariamente generalizáveis.

No Estudo de Caso, após a identificação dos elementos-chave e dos fatores que se relacionam com os problemas o pesquisador coleta informações que atende às características próprias do objeto estudado. No entanto é necessário delimitar os focos de investigação e seus contornos, pois jamais será possível explorar todos os ângulos do fenômeno em um período de tempo razoavelmente limitado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando o problema norteador e os objetivos da investigação, tornou-se necessário realizar aproximação com o campo empírico afim de desenvolver relações de empatia, alteridade e reflexividade entre pesquisador/pesquisados.

Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) ressaltam que a pesquisa em que se realiza trabalho de campo, além de proporcionar maior proximidade e interação com o que se está investigando, permite aos envolvidos criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

Assim, partindo de uma estratégia de pretensão interpretativa, realizou-se uma coleta de informações baseada nas técnicas de observação participante, cujas respostas obtidas sempre dependem da interação pesquisador/pesquisado e do comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado como descreve Valladares (2007).

Nesta pesquisa considera-se o quão significativa se torna a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, na medida em que se proporciona desde o instante em que o pesquisador chega ao local de estudo, passando também pelos momentos de instrumentalização das técnicas de investigação ou do simples usufruto do mesmo ambiente físico.

Este processo ocorre, uma vez que a pesquisa se torna parte fundamental não apenas do pesquisador que lança questionamentos e provocações, mas também dos indivíduos que se propõem a responder estas indagações, pois interfere e transforma o cotidiano de todos. (CHACON, 2007).

A autora supracitada reitera essas afirmações e argumenta que o pesquisador, enquanto sujeito social único, não pode ser compreendido como um ser amorfo ou um observador inerte, uma vez que possui suas peculiaridades advindas de sua própria trajetória, aprendizado e conhecimento. Da relação entre aquele que investiga e aquele que é investigado resultam transformações que se inserem a partir das construções dos saberes de cada um.

A fim de tomar nota do máximo de informações necessárias, adotou-se a técnica de elaboração do diário de campo, pois este permite o registro detalhado de informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação. “Desse modo, deve ser usado diariamente para garantir a maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a intervenção”. (SASSO DE LIMA et al., 2007, p. 99). As observações anotadas foram revisitadas diversas vezes durante a elaboração da dissertação e estão expressas, diretamente no texto, em determinados momentos e em outros nas entrelinhas da construção da narrativa exposta.

Com o objetivo de apreender subjetividades dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais não estruturadas (em profundidade), que são caracterizadas por Rodrigues (2014) como:

[...] entrevistas profundas e abertas; ou seja, entrevistas que não conduzam o entrevistado à resposta e que não lhe cerceiem o campo de reflexão, já lhe apresentando perguntas que pressupõem razões para o sucesso ou fracasso da política ou do programa em estudo [...] Uma entrevista aberta e aprofundada de qualidade é aquela que resulta em informações e reflexões novas, sequer imaginadas pelo pesquisador. A riqueza dessa modalidade de entrevista é que ela fornece ao pesquisador os elementos importantes para a análise a partir das ideias, informações, reflexões e interpretações tecidas pelos próprios entrevistados (RODRIGUES, 2014, p. 179).

Este instrumento metodológico representa, no plano prático, a apreensão de significados a partir da perspectiva teórico-política da Avaliação em Profundidade que será caracterizada mais adiante. A avaliação em profundidade, segundo Rodrigues (2008), privilegia a interpretação das categorias de entendimento presentes nas políticas, nos discursos institucionais e nos depoimentos dos beneficiários das políticas.

Poupart (2008) caracteriza a entrevista como instrumento metodológico adequado para levar uma pessoa a dizer o que pensa, a descrever o que viveu ou o que viu, de modo que

uma boa entrevista deve permitir que o entrevistado se reporte satisfatoriamente, fazendo com que aquilo que ele diz seja considerado.

No âmbito da pesquisa social, sobretudo de caráter qualitativo, torna-se bastante usual a realização de entrevista em consonância com a observação participante, uma vez que ambas contribuem para a captação da realidade por parte do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2007). Os mesmos autores consideram que em pesquisa de caráter qualitativo, essas devem ser realizadas de forma “aberta e flexível”, podendo o pesquisador se guiar por um roteiro simples, caso não tenha experiência com essa técnica.

Durante a realização das entrevistas, o pesquisador buscou proporcionar a cada entrevistado(a) a total liberdade para que este(a) respondesse às indagações a partir de sua compreensão. Este processo ocorreu sempre buscando realizar as entrevistas através de conversas em tom de informalidade. A cada entrevista realizada, o pesquisador buscava alcançar intensidade nas respostas, uma vez que não estava trabalhando com quantificação ou representação estatística. À medida que o diálogo com os informantes avançava, permitiu-se que as moças e rapazes participantes do estudo falassem da forma mais livre possível, proporcionando-lhes a escolha dos assuntos que achavam mais relevantes. Assim, o pesquisador conduzia cada entrevista apreendendo as informações necessárias, mas sem direcionar aos sujeitos perguntas objetivas que carecessem de uma determinada resposta correta.

Com foco no problema de pesquisa, as entrevistas abertas foram aplicadas objetivando a busca de informações; percepções advindas das experiências dos informantes referentes a 4 eixos principais, a saber:

1. Percepção do(a) jovem em relação à comunidade em que vive.
2. Percepção do(a) jovem em relação ao cotidiano vivido na comunidade e na escola.
3. Percepção do(a) jovem em relação às principais mudanças em sua vida desde que entrou na Escola do Campo.
4. Percepção do(a) jovem sobre como ele se enxerga no futuro, após o término do ensino médio e na vida adulta.

Uma vez que o diálogo ocorreu de forma não engessada, em meio a cada um dos 4 eixos poderia vir a surgir outras questões inerentes a serem levantadas, seguindo naturalmente o fluxo da conversa, mas nunca perdendo de vista os objetivos da pesquisa.

3.5 Análise das informações: apreendendo sentidos e significados a partir das informações coletadas

No que concerne a interpretação dos dados qualitativos obtidos, esta pesquisa avaliativa finca suas raízes no terreno da análise de conteúdo de Bardin (2016); técnica comumente utilizada em pesquisas qualitativas, uma vez que buscam compreender os sentidos das falas, expressões, propiciando um diálogo entre as categorias e os relatos dos sujeitos. Essa perspectiva interpretativa se pauta em organizar a análise das informações a partir de etapas a serem definidas.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização do material coletado. A segunda fase é caracterizada pela exploração do material, onde são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os procedimentos de codificação que compreendem a escolha de unidades de registro. A terceira fase do processo de análise do conteúdo compreende o tratamento dos resultados, ocorrendo inferência e interpretação. Assim, através de resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos ao seu objeto de estudo (BARDIN, 2016).

Dessa forma, à luz da literatura de Bardin (2016), os dados coletados foram organizados e apresentados em três fases: (1) realização de leitura flutuante e identificação dos 4 eixos principais de condução das entrevistas; (2) seleção das unidades de registro e (3) categorização e sub-categorização das unidades de contexto (significados), convertendo-as em categorias de análise com foco nos objetivos da pesquisa. Esse processo permitiu a leitura e a reflexão das categorias envolvidas no estudo à luz da literatura pertinente ao tema, a partir da análise e da interpretação das falas dos sujeitos entrevistados.

Conforme Silva, Gobbi e Simão (2005) a aplicação da técnica de análise de conteúdo apresenta-se como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais. O papel de interpretação da realidade social configura ao método de análise de conteúdo um importante papel como ferramenta de análise na pesquisa qualitativa nas ciências sociais aplicadas. Os autores reforçam ainda que não há, no método, um esquema rígido de utilização e que o cientista social pode e deve utilizar esta flexibilidade, entretanto permanece o compromisso de imprimir nitidez ao quadro teórico e a postura metodológica.

Esta pesquisa não necessitou de nenhum programa ou software de análise de dados, pois parte da compreensão que transcrever as entrevistas, relê-las e analisá-las manualmente oportuniza o encontro com a essência das falas, percepção de seus sentimentos, significados e

expressões. Compreende-se que não apenas o que é verbalizado é importante, mas a forma como se fala também transmite uma mensagem que um software não conseguiria captar.

3.6 A Perspectiva Avaliativa: O desafio da Avaliação em profundidade em constante construção

A pesquisa aqui empreendida se assenta na Avaliação em Profundidade como perspectiva teórico-política e assim desenvolve uma pesquisa avaliativa baseada em seus pressupostos.

De acordo com Rodrigues (2011), a avaliação em profundidade se operacionaliza a partir da proposição de que seja extensa e ampla indicando que não poderá se restringir a um olhar focado apenas na averiguação do cumprimento das metas propostas pela política e seus resultados, ou nos itens priorizados por um programa, bem como tão somente no atendimento às suas diretrizes.

A Avaliação em Profundidade busca articular análise e avaliação. Não se trata de um modelo fechado, mas de uma matriz que enfoca contexto, demonstrando assim avanço em relação a outras perspectivas avaliativas (CRUZ, 2019).

Assim, Rodrigues (2008) formula a avaliação em profundidade tendo como referência fundamental o principal pressuposto das abordagens interpretativas, seguindo as proposições geertzianas (GEERTZ, 1978). Dessa forma, assume o compromisso pela busca de significados, no caso os significados da política para os que as formulam, executam ou vivenciam.

Na prática, isto implica que a avaliação não pode se restringir à análise de dados estatísticos resultantes da coleta de dados por meio de questionários, ainda que estes contemplem perguntas abertas e forneçam ao entrevistado espaço para colocar suas idéias. A apreensão de significados exige a realização de entrevistas aprofundadas e abertas das quais possam resultar reflexões novas e inesperadas até mesmo pelo pesquisador. (RODRIGUES, 2011). Outro aspecto inerente a esta perspectiva avaliativa, como destaca Rodrigues (2016) é a necessidade de aproximação com o campo, buscando realizar imersão, na perspectiva de um estudo exploratório, como o realizado nesta pesquisa.

Esta perspectiva avaliativa fora estruturada focalizando quatro grandes eixos de análise: conteúdo da política e/ou programa, análise de contexto de formulação da política, trajetória institucional e espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa.

De acordo com Rodrigues (2008), esta perspectiva avaliativa estabelece um novo olhar para a avaliação de políticas públicas ao considerar as múltiplas dimensões, tanto da experiência como do entendimento “atentando para a complexidade dos fenômenos –seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível – só apreensível pelo entendimento de sua realização na prática, o que confere à noção de experiência um lugar central” (RODRIGUES, 2008, p. 64).

Esta pesquisa avalia a Política Estadual de Educação do Campo fazendo uso de dois dos grandes eixos analíticos descritos pela avaliação em profundidade: contexto e conteúdo. Assim, a partir dos pressupostos de Rodrigues (2008), orientado pelo paradigma pós-construtivista hermenêutico e fazendo uso dos já mencionados instrumentos metodológicos, será realizada a análise dos referidos eixos avaliativos.

Primeiramente, o olhar foi direcionado para o eixo da análise de contexto, que possui como finalidade levantar dados referentes ao momento político e às condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo. Assim, foram abordadas as mudanças contextuais em percurso até o momento da avaliação, sobretudo no âmbito das diferentes agendas de governo. Também se deu atenção ao marco legal que ampara a política, articulando-o aos contextos referidos, e ao levantamento de outras políticas e programas correlacionados à política em foco.

O contexto, no âmbito da avaliação em profundidade se materializa no texto a partir de tessituras históricas, buscando atingir as dimensões territoriais que podem vir a transpassar o global, nacional e local. Nesta matriz de avaliação, existe a necessidade de o pesquisador buscar realizar compreensão de como questões macroeconômicas e políticas dialogam com eventos locais, estabelecendo quadros teóricos de matrizes interdisciplinares através da Ciência Política, sociologia, economia, entre outras (CRUZ, 2019).

Como segundo eixo, realizou-se a análise do conteúdo de formulação desta política pública, atentando-se para as dimensões acerca de sua formulação, objetivos e critérios. Neste tópico, tomando como base a perspectiva de Rodrigues (2008), a análise leva em consideração a compreensão, isto é, se há uma coerência interna ou contradições entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação, os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação e o contexto onde este foi implantado.

Através da Avaliação em Profundidade, uma problemática central a ser estudada pode ser subsidiada por dados coletados a serem organizados no texto, podendo este ser acadêmico ou técnico. Assim, lacunas, contradições e alcances vão sendo revelados, oportunizando uma avaliação que não se coloca como julgamento da política, mas que intenta compreender seus desafios a partir dos próprios sujeitos contemplados. (CRUZ, 2019).

Torna-se necessário destacar que a Avaliação em Profundidade, como descreve Carvalho (2017), não se trata de um simples modelo metodológico, mas uma ampla perspectiva teórico-política em construção, em aberto. Esta perspectiva objetiva nortear práticas de pesquisa, estabelecendo determinações e mediações entre contexto e experiência de uma determinada política pública, orientada a partir de uma teoria crítica, descortinando a dimensão política da Política Pública, bem como o jogo de interesses sociais e de sujeitos envolvidos.

4 ALICERCE CONCEITUAL DA PESQUISA

Com o objetivo de construir uma base conceitual para a investigação realizada nesta pesquisa, o referencial teórico se divide em quatro seções, que caracterizam o caminho cognitivo percorrido para a construção do objeto de pesquisa, a saber: a discussão dos conceitos de território e pertencimento territorial; juventudes e juventude rural; políticas públicas e avaliação de políticas públicas considerando suas múltiplas possibilidades e abordagens epistemológicas.

4.1 Território e Pertencimento Territorial

Para o pleno entendimento da temática que esta pesquisa investiga, faz-se necessário a aproximação de alguns autores que abordam os conceitos centrais aqui trabalhados, como por exemplo, Hasan Zaoual, que fundamentado na teoria do sítio simbólico de pertencimento, descreve o homem como um ser territorial, que necessita fixar sua vida em um espaço definido. Zaoual (2006), afirma que o sentimento de pertencer a um determinado lugar é estruturado a partir da identificação e sensibilidade desenvolvidos como vínculos afetivos pelo ser humano em relação ao lugar a partir de suas raízes históricas e culturais.

Este autor realiza uma crítica às práticas econômicas da globalização, afirmando que a mesma acelera instabilidades e riscos de diversas ordens, na medida em que se deixa de lado “um mundo por outro”, tornando a situação de transição confusa e marcada pela desvalorização de culturas. Com valiosas contribuições, Hassan Zaoual elabora a teoria do local, em sua dialética com o global, denominada de “sítios simbólicos de pertencimento” ou “pertença”. Dessa forma podemos compreender o sítio como

[...] um local em sentido geográfico (bairro, cidade, microrregião, região, país, etc) e também em sentido simbólico (adesão a uma cultura, a uma ideologia, a uma religião), remetendo a significados específicos definidos pelos seus atores que, em função de sua identidade, de um lado, aceitam ou recusam o que lhes é proposto ou imposto de fora e, por outro, procuram soluções originais para seus problemas [...] (ZAOUAL, 2003, p. 8).

Diante da definição acima, cabe destacar que segundo a mesma teoria, cada sítio é composto por um apanhado imaterial que se indexa ao modo de vida de determinado meio. O mesmo possui três dimensões básicas a serem consideradas. A primeira diz respeito às questões ritualísticas, composta por mitos, valores, crenças e experiências passadas. A segunda dimensão

se caracteriza pelo conhecimento empírico e/ou teórico acumulado a partir do saber social. Por fim, têm-se a dimensão dos modos de fazer, de operacionalizar técnicas e modelos de ação peculiares ao sítio (ZAOUAL, 2006).

Considerando essas definições, cabe destacar que o sítio em estudo, em seu sentido geográfico, é o espaço rural, especialmente no âmbito desta pesquisa, o Assentamento 25 de maio e, em seu sentido simbólico, seus aspectos culturais característicos a serem observados a partir das três dimensões do sítio simbólico de pertencimento.

Levando em conta que a teoria dos sítios simbólicos afirma a necessidade de os atores da situação encontrarem um sentido que possibilite a ação, Anjos et al. (2016) afirmam que o sentido de pertencimento se legitima em aspectos como valorização do território e de sua gente; de seus potenciais culturais e econômico; dos saberes e das artes.

Dessa forma, considera-se que o sujeito social pode desenvolver comprometimento com o lugar em que vive, reconhecendo suas raízes territoriais e culturais e, inclusive, não sentir a necessidade de migrar para outras regiões, significando sua existência no lugar de origem.

Este lugar enquanto resultado da própria construção da vida das pessoas que nele vivem é cheio de singularidades e coletividades, na medida em que se forma a partir dos costumes, do modo de produzir, de se alimentar e obter lazer desses sujeitos. Como caracteriza Callai (2004) ao afirmar que o lugar em que se vive, enquanto repleto de história, materializa a vida e o cotidiano dos grupos sociais, resgatando sentimentos de identidade e pertencimento, tendo estes, ligação direta com o território. A autora afirma ainda que o reconhecimento destes dois conceitos proporciona ao sujeito social o entendimento de si próprio na construção de sua vida, produzindo a sua história, na medida em que a concretiza dentro de seu território. (CALLAI, 2004).

Nessa linha de raciocínio, torna-se fundamental estabelecer conceitos acerca de território. Albagli (2004) afirma que este não pode ser meramente reduzido a sua dimensão material ou concreta, pois também se define como um campo de forças, caracterizado pelas suas próprias relações sociais que se projetam em um determinado espaço. Para tanto, há um processo de construção histórica que remete a diferentes contextos e escalas. Assim, se explica o fato de a categoria território ser objeto de análise a partir de perspectivas distintas e abordagens específicas: geográfica, antropológico-cultural, sociológica, econômica, jurídico-política, bioecológica.

Cabe destacar a diferenciação entre as noções de espaço e de território. O espaço representa um nível elevado de abstração, enquanto o território é o espaço apropriado por um ator, sendo definido e delimitado por e a partir de relações de poder, em suas múltiplas

dimensões. Dessa forma, cada território é produto da intervenção e do trabalho de um ou mais atores sobre determinado espaço (ALBAGLI, 2004).

Corroborando com essa perspectiva Haesbaert (2010) ao afirmar que uma compreensão ampliada do conceito de território se dá quando o mesmo é compreendido em sua dupla dimensão: material e simbólica. O autor analisa a etimologia da palavra “território” e observa que o mesmo se aproxima tanto de *terra-territorium* como de *terreoterror* (terror, aterrorizar). Dessa forma, conclui que o conceito pode estar atrelado a dominação jurídico-política da terra e com a inspiração do terror, do medo, sobretudo por parte daqueles são excluídos da terra, ou são impedidos de entrar no “*territorium*”. Em contrapartida, existem aqueles que são privilegiados com o pleno usufruto do território, inspirando nestes identificação positiva e apropriação. Dessa forma, percebe-se que em ambas as compreensões de território está inserida a conotação de poder, seja no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação (HAESBAERT, 2010).

O autor supracitado baseia-se nos pressupostos de Lefebvre (1986) que distingue apropriação de dominação ("possessão", "propriedade"). Dessa forma compreende-se o primeiro como um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do "vivido", do valor de uso e o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca.

Podemos então compreender que o território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, "desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica'" (HAESBAERT, 2004, p. 95).

Na pesquisa aqui empreendida, pretende-se lançar olhar sobre o conceito de território a partir de sua multiplicidade, levando em conta a diversidade e complexidade do mesmo enquanto espaço-tempo vivido, mas também pretende-se considerar a visão unifuncional que a lógica capitalista hegemônica imprime para o mesmo, sobretudo através da figura do Estado territorial moderno.

4.2 Juventudes e Juventude Rural

No que diz respeito a categoria Juventude, Oliveira (2015) reflete sobre o fato de a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) considerarem jovens as pessoas que se encontram na faixa etária entre 15 a 29 anos e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), considerar a juventude como caracterizada segundo a faixa-etária e fase de transição da adolescência para a vida adulta,

levando em consideração a heterogeneidade dos jovens. Ao mesmo tempo, a autora afirma que se deve analisar a juventude enxergando-a para além de um recorte etário.

Percebe-se que existe uma diversidade bibliográfica que busca conceituar a categoria juventude, caracterizada por Pais (1993) como a manifestação dos diferentes mapas de significação que os jovens constroem como resultado de uma maior mobilidade, e de diferentes mecanismos de linguagem e valores a que estão expostos. Para autores como Carneiro e Castro (2007), a definição desta etapa da vida é sempre imprecisa, sendo aludida ao fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à constituição de uma nova família ou, ainda, simplesmente a uma faixa etária.

Castro e Abramovay (2002) reforçam que ao conceito de juventude são dados diferentes significados que se estabelecem de acordo com o objetivo e olhar que se direciona, bem como de qual corrente de pensamento está em pauta. Em verdade, percebe-se que o sentido do conceito de juventude também varia de acordo com o contexto sócio-histórico e econômico em que se fundamenta.

Brumer (2007) reconhece que o crescimento do número de pesquisas relacionadas à juventude, nos últimos anos, se dá, em grande parte, pelo fato de esses sujeitos estarem cada vez mais presentes no tecido político, enquanto alcançam visibilidade e reivindicam pela formulação de políticas públicas que gerem emprego, renda, educação e lazer. O autor destaca ainda que muitas são as dificuldades operacionais existentes na tentativa de delimitar onde se inicia e termina o período da vida que deve ser chamado de “juventude”. Para esta delimitação surgem barreiras culturais, sociais, econômicas e políticas na definição do referido termo, mas há que se reconhecer que em uma determinada sociedade também se estabelece um consenso na consideração de quem é jovem.

Sobre este aspecto, Bourdieu (1983) pondera que a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades. Em contraponto Durston (1994) estabelece que a fase juvenil se caracteriza por uma gradual transição até o pleno momento em que o sujeito assume os papéis adultos presentes em uma determinada sociedade, seja esta rural ou urbana.

Na construção teórica desta pesquisa, faz-se necessário levar em consideração a diversidade existente entre juventudes, considerando que estas assumem diferentes características de acordo com o território e as condições materiais e culturais que as cercam. Dessa forma, Anjos et al. (2016) reforçam o uso do termo juventudes, no plural, considerando a diversidade de diferentes realidades dos jovens brasileiros, sendo todas possuidoras de

desafios específicos e potencialidades que podem se tornar contribuições para o desenvolvimento de seus territórios.

Castro e Abramovay (2002) reconhecem esta pluralidade e realizam a crítica para a recorrente formulação de políticas públicas que considera a juventude como uma categoria homogênea e monolítica, isenta de especificidades. Os autores atentam para o fato de que as juventudes manifestam anseios e insatisfações a partir de diferentes linguagens características às mesmas. Nessa perspectiva, há que se considerar que as juventudes, a partir de suas diversas realidades materiais e culturais, assumem faces diferentes que também sofrem influência do território onde se encontram inseridas.

Ainda no terreno das políticas públicas, Oliveira (2015) ressalta que comumente os jovens são enquadrados a partir de critérios etários. O que se manifesta como uma visão limitada, uma vez que as juventudes brasileiras devem ser percebidas a partir de suas constituições sociais específicas. Dessa forma, definir um critério etário universalizante pode ser um equívoco.

Especificamente no âmbito da juventude rural, inserida no objeto desta pesquisa, também é perceptível a diversidade de conceitos estabelecidos por diferentes autores. Para Gavira e Menasche (2006) os jovens rurais são atores sociais filhos de agricultores familiares e Weisheimer (2009) os caracteriza como jovens agricultores familiares que têm sua residência em uma unidade de produção agrícola de caráter familiar. A juventude rural é conceituada por Ferreira e Alves como “a população residente na zona rural inserida na faixa etária de 15 a 29 anos” (2009, p. 245). Os mesmos autores consideram que existem três subconjuntos de jovens: os jovens-adolescentes, que estão na faixa de 15 a 17 anos; os jovens-jovens, de 18 a 24 anos; e os jovens-adultos que estão na idade de 25 a 29 anos.

Para Ferreira e Alves (2009), os jovens rurais são a parte da população residente na zona rural que se encontra inserida na faixa etária de 15 a 29 anos e realiza a passagem para a vida adulta quando constitui sua própria família, através do casamento. Compondo assim, uma nova unidade produtiva. Dessa forma se revela qual condição de vínculo ao espaço familiar esse jovem está condicionado.

Levando em conta o ensejo em caracterizar a juventude rural, não se pode suprimir a problematização de que o próprio espaço rural é cada vez mais heterogêneo e diversificado. Como argumenta Carneiro (1998), ao afirmar que o mesmo já não é exclusivamente agrícola. Dessa forma, ocorrem mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo e as noções de “urbano” e “rural” tornam-se categorias simbólicas, tornando cada vez mais difícil delimitar

fronteiras claras entre cidades e pequenas comunidades a partir de um olhar ancorado em atividades econômicas ou em hábitos culturais.

É importante ressaltar ainda que a juventude rural não é una, mesmo porque existe uma multiplicidade de formas de viver e formas de socialização no campo e, portanto, diversidades de culturas, valores, desejos e expectativas sociais (SALES 2003).

Na perspectiva da pesquisa aqui empreendida cabe considerar que o jovem rural não é apenas aquele que reside no meio rural, mas que, como afirmam Kummer e Colognese (2013), vivencia o meio em que se situa, participando da unidade produtiva familiar e ocupando espaços culturalmente definidos.

É o sujeito que se relaciona com um modo de ser específico, vinculado à uma realidade onde o mundo do trabalho e o mundo da vida se fundem e se confundem. Não é, ou está imobilizado nesta condição, não é refém de um espaço ou situação, é um articulador de práticas de vida como qualquer outro, embora mantenha as suas especificidades identitárias que carregam as particularidades de seu modo de vida (KUMMER; COLOGNESE, 2013, p. 09).

Dessa forma, entende-se que os jovens, possuidores de raízes territoriais e culturais, podem desenvolver o sentimento de pertencimento que os impulsiona a ter comprometimento com o lugar onde vivem. Assim, ao se perceberem como parte do local de origem, os mesmos valorizam seu território e os aspectos culturais e econômicos característicos de seu sítio simbólico, ao passo que podem não sentir necessidade, inclusive, de migrar para outras regiões. (ANJOS et al., 2016)

4.3 Políticas Públicas

Considerando que esta pesquisa busca investigar relações entre uma Política específica e a construção de um sentido de pertencimento territorial, faz-se necessário localizar o que são políticas públicas. Nesse sentido, Souza (2006) e Silva e Bassi (2012) apontam para um não consenso no que diz respeito ao conceito de políticas públicas. Dessa forma, Macedo et al. (2016), apoiam-se nas leituras de Dye (2009) e Souza (2006), ao afirmarem que são encontradas tanto definições clássicas, pautadas em decisões e análises que objetivam responder quem ganha o que, por que e que diferença faz, como conceitos baseados em tudo que o governo faz e deixa de fazer, ou, ainda, o conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por atores e que se referem à escolha de objetivos e meios para alcançá-los.

Marques (2016), apoia-se na formulação de “Estado em Ação” de Jobert e Muller (1987), reconhecendo as políticas públicas como iniciativas que materializam a ação do Estado e são colocadas em prática por autoridades governamentais. O autor afirma que “estudar políticas públicas é analisar por que e como o Estado age e como age, dadas as condições que o cercam” (MARQUES, 2016, p. 24).

É relevante salientar que existem as definições de caráter mais clássico que concentram o foco no papel dos governos e definições mais recentes, que direcionam o olhar para as políticas públicas considerando estas como soluções para problemas. A distinção de abordagens se dá de acordo com a forma que definem o protagonismo no estabelecimento de políticas públicas. Como destaca Secchi (2010), ao diferenciar as perspectivas estatistas das abordagens multicêntricas. O autor define como estatista (*state-centered policy-making*) a definição de política pública como monopólio de atores estatais. Dessa forma, o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do formulador. Em outras palavras, é política pública somente quando emanada de ator estatal.

No que concerne a concepção multicêntrica, o foco não é quem formula a política, podendo este ser qualquer um. Nesta, a questão central é a origem do problema a ser enfrentado. Assim uma política recebe o adjetivo de “pública” se o problema que tenta enfrentar é público. A abordagem multicêntrica, segundo Secchi (2010), considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), juntamente com atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas.

De uma forma geral, nesta linha de raciocínio, não se pode deixar de lado os aspectos conflituosos e os limites que cercam as decisões dos governos, uma vez que, pode ocorrer cooperação entre governo e outras instituições, grupos e movimentos sociais, no contexto de formulação e implementação de políticas públicas.

Nesta pesquisa torna-se necessário considerar as mais diversas definições de políticas públicas e manter atenção a esta última, com foco no problema público, uma vez que a política aqui estudada é resultado da relação constante entre governos e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Levando em consideração que a política estudada nesta pesquisa tem caráter educacional e reconhecendo a natureza dinâmica das políticas públicas, que podem sofrer modificações no processo de elaboração e implementação, faz-se necessário conhecer o “Ciclo de Políticas” como instrumento de análise de formulação e implementação de políticas públicas. Mainardes (2006) aponta para a relevância analítica do “Ciclo de Políticas”, descrito a partir de

orientação pós-moderna e baseado nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, bem como de sua possibilidade de aplicação na observação de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa de uma política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Cabe destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. Ball e Bowe (1992) caracterizam o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Na construção do embasamento teórico desta pesquisa, considerando a especificidade territorial rural da política a ser investigada, faz-se necessário buscar compreender a dinâmica de políticas de desenvolvimento rural. Cabe destacar que a partir dos anos 1990, mudanças significativas começaram a ocorrer na formulação e implementação de políticas públicas direcionadas ao meio rural brasileiro. Como destaca Hespanhol (2010) ao afirmar que houveram mudanças no próprio modo de enxergar a territorialidade das políticas públicas, surgindo a necessidade de reconhecer, valorizar e preservar diferenças regionais que anteriormente eram vistas como negativas. A partir dessa análise da referida autora, pode-se afirmar que houve uma mudança de um olhar setorial para um enfoque territorial em termos de concepção das políticas públicas direcionadas ao meio rural.

Nessa mesma linha de raciocínio, Pires (2007) afirma que o esgotamento econômico do pós-guerra, juntamente com o declínio do modelo produtivista que levou à disseminação do pacote tecnológico da Revolução Verde, foram fatores que impulsionaram o estabelecimento de novos olhares para o meio rural. Estes tiveram influência direta nas economias europeias capitalistas avançadas, sobretudo no setor agrícola, em meados dos anos 1970.

No Brasil, no âmbito das políticas públicas, é recente a introdução da perspectiva do desenvolvimento territorial. Isto se deve, como argumenta Hespanhol (2010), ao fato de que

até o início da década de 1980, a intervenção do Estado via planejamento regional a partir de políticas setoriais era predominante. Posteriormente, a partir da crise financeira do Estado, bem como sua perda de capacidade em termos de intervenção via planejamento, a região enquanto referência teórica e conceitual, se torna insuficiente como instrumento para o planejamento normativo das ações práticas do Estado e dos agentes políticos.

Dessa forma, o Estado começa a atuar a partir de políticas públicas que objetivam a promoção do desenvolvimento territorial rural numa perspectiva prática e normativa. A partir de uma escala local torna-se possível projetar estratégias de intervenção estatal no âmbito social. Para tanto, fica a cargo do Estado adotar uma escala local, regional ou microrregional. Têm-se como unidade de referência o território na instrumentalização do planejamento de ações governamentais e políticas públicas que objetivem a promoção de mudanças sociais. (SCHNEIDER, 2003).

4.4 Avaliação de Políticas Públicas: do Positivismo às Abordagens Interpretativas

Ao imergir no estudo de políticas públicas, atentando para os objetivos desta pesquisa, torna-se primordial direcionar atenção ao que diz respeito a avaliação destas. Neste âmbito, as literaturas apontam para a complexidade em conceituar o que é avaliar.

Ressalta-se que o próprio campo da avaliação de programas e políticas, por ser recente, encontra-se constantemente em processo de reconfiguração e crescimento mundial, tanto no âmbito governamental como científico. Como afirma Paula (2001) ao enfatizar que países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e França foram pioneiros nesta área, a partir dos anos 1990, ao formularem modelos de acompanhamento do desempenho de programas e do próprio congresso nacional. O autor destaca o surgimento também de associações de avaliadores, definindo uma modalidade, uma subárea profissional científica chamada Avaliação, constituída a partir de profissionais das mais diferentes formações acadêmicas que estavam se especializando em avaliação, criando associações científicas, organizando eventos científicos e lançando revistas científicas.

Cabe destacar a grande variedade de abordagens e modalidades classificatórias no âmbito da avaliação, haja vista seu interesse prático, como: de acordo com o momento, com a função, com a procedência dos avaliadores e com os aspectos do programa ou política que são objeto da avaliação (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994).

Contandriopoulos et al (2006) chamam atenção para a dificuldade em determinar uma definição total e absoluta de avaliação. Estes a reconhecem como objeto de um amplo

acordo, uma vez que o fato de que avaliar trata-se de realizar um juízo de valor acerca de uma intervenção ou a respeito de qualquer um de seus componentes, podendo contemplar uma variedade conceitual e metodológica, com o intuito de auxiliar na tomada de decisões.

De acordo com Ramos e Schabbach (2012), por não haver uma definição única para avaliação de políticas públicas, preliminarmente, pode-se afirmar que se trata de um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado e para instrumentalização e divulgação de resultados das ações de governo.

Nessa mesma perspectiva gerencial, Costa e Castanhar (2003) afirmam que avaliar um projeto, programa ou política trata-se de realizar um exame sistemático e objetivo que consiga julgar seu desempenho, implementação e resultados, tendo em vista a determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos. Dessa forma, percebe-se que para estes autores o ato de avaliar faz parte de um arcabouço que o gestor pode utilizar como guia para tomada de decisão, pois será preponderante para correções e até mesmo para definição de continuidade ou suspensão de um determinado programa ou política.

Nesse âmbito, é fundamental pontuar a influência das Agências Multilaterais na proposição de propostas metodológicas de avaliação de acordo com os objetivos das mesmas. Na égide do neoliberalismo, sobretudo a partir dos anos 1990, estes organismos internacionais de cooperação e financiamento, alinham-se diretamente com pressupostos gerenciais de promoção da responsabilização por decisões e ações (*accountability*⁴) por parte dos governos. Como destaca Faria (2001) ao afirmar que aumenta a exigência e critério para laboração de sistemas de monitoramento e avaliação dos projetos por eles financiados.

Nesse sentido, o autor destaca que a referida concepção de avaliação é de caráter instrumental e se condensa na função de medir e acompanhar o êxito das reformas administrativas norteadas por princípios e valores neoliberais. É fundamental salientar que esse processo de ascensão da avaliação de caráter gerencial é comum ao Brasil, sobretudo a partir da redemocratização, em uma agenda de “modernização” do Estado, ao final dos anos 1980 quando o mesmo, de acordo com Rodrigues (2008), encontra-se dependente de organismos

⁴ Termo utilizado para reunir um conjunto de medidas governamentais de controle que dizem respeito a obrigatoriedade por parte de qualquer funcionário público em prestar contas, seja a um órgão de controle, ao parlamento ou à própria sociedade. (CLAD, 2000). O conceito de *accountability* está diretamente relacionado aos pressupostos de *New Public Management* (Nova Gestão Pública), que chegaram ao Brasil no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), sob o comando do ministro Bresser-Pereira. A Nova Gestão Pública resume a concepção liberal do papel do Estado, assegurando uma liberalização total das forças de mercado. Nesse sentido, as medidas de privatização, de desregulamentação financeira e de reduções fiscais sobre as rendas de capital, tornaram-se orientações estratégicas das políticas econômicas. (MOREIRA, 2004).

internacionais como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

De uma forma geral, o campo de Avaliação de Políticas Públicas se configurou primeiramente a partir deste olhar gerencial com foco na análise de resultados para tomada de decisão e também nos conteúdos e gênese de desenvolvimento das políticas. (GAPI-UNICAMP, 2002). Porém, é fundamental destacar que, acompanhado ao processo de avanço na pesquisa acadêmica sobre políticas públicas, também foram surgindo novas abordagens fomentadas por inquietações sobre como as políticas públicas reverberam nos contextos social, econômico, político e cultural. Além disso, cresceu também o interesse em compreender como a elaboração e implementação de políticas e programas pode influenciar na estrutura de funcionamento, dinâmica, relações de poder, interesses e valores que permeiam as instituições envolvidas.

É nesse contexto que a crítica aos modelos de avaliação de caráter gerencialista se torna cada vez mais acentuada, denunciando os limites destes pelo fato de serem norteados pelo paradigma positivista, que segundo Rodrigues (2014), realiza uma análise centrada em um saber fragmentado, disciplinar e especializado, sendo incapaz de fornecer soluções adequadas para problemas e fenômenos cada vez mais complexos, sendo marcado por uma concepção tecnocrática, que privilegia a mensuração quantitativa de resultados a partir de objetivos pré-definidos.

Corroboram com esse pensamento, Silva e Silva (2008) ao afirmarem que, no âmbito da pesquisa avaliativa, os esforços iniciais estiveram prioritariamente focados em critérios quantitativistas e neutralistas que ignoravam quaisquer variáveis contextuais que permeiam o processo de implementação das políticas e influenciam sua intervenção social. A autora destaca ainda que a avaliação de políticas públicas se afasta da neutralidade na medida em que é uma ação orientada por intencionalidades, sua dimensão política, e por um conjunto de procedimentos científicos que a qualifica como geradora de conhecimento.

Dessa forma, compreende-se que avaliação de políticas públicas pode ser vista como uma forma de regulação ou intervenção na sociedade, pois a partir dela o Estado pode agir e até mesmo omitir-se frente aos limites e condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais de determinada sociedade.

Nesse sentido, ganha destaque a pesquisa avaliativa com base no paradigma interpretativo que considera o conhecimento produzido a partir de múltiplas dimensões e diferentes tipos de informações. Do ponto de vista analítico, busca a integração das diferentes

dimensões contempladas, permitindo uma melhor apreensão do programa como um todo (YANOW, 2003/2004)

De acordo com Afonso (1999), durante as décadas de 1960 e 1970, múltiplas epistemologias serviam de base para formulação de teorias de avaliação de políticas públicas, inclusive antipositivistas. Porém, com o advento do ideário neoliberal, as avaliações foram sendo desenhadas objetivando o atendimento de resultados mensuráveis e quantificáveis, dando prioridade a pesquisas quantitativas em detrimento de abordagens qualitativas.

Rodrigues (2014) aponta para a necessidade de difusão de novos paradigmas e conceitos que forneçam ferramentas e procedimentos metodológicos que orientem avaliações capazes de dar conta da complexidade inerente às políticas. Nesse contexto, têm-se desenvolvido a concepção de novas perspectivas avaliativas pós-construtivistas descritas por autores como Lejano (2006) e Rodrigues (2014) que realizam a proposição de uma tipologia de avaliação de políticas públicas que privilegia a interpretação, o contexto, a noção de processo e as abordagens de dentro das situações estudadas, tendo como base o paradigma hermenêutico.

Os conceitos apresentados neste capítulo servirão como base cognitiva para realização de inflexões necessárias à análise de conteúdo e contexto da política em estudo. Serão aprofundados em seguida nos capítulos referentes aos resultados da pesquisa. Além disso, contribuirão profundamente para o alcance da compreensão dos sentidos e significados dos sujeitos contemplados pela política, participantes desta pesquisa.

5 REFORMA AGRÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR COM FOCO NO CONTEXTO BRASILEIRO RECENTE

Uma vez que esta pesquisa se assenta na Avaliação em Profundidade enquanto perspectiva avaliativa e teórico política, este capítulo insere-se trazendo uma ampla análise de contexto em que se formulou e se implementa a Política Estadual de Educação do Campo.

De acordo com Rodrigues (2008), no âmbito da Avaliação em Profundidade, surge a necessidade de uma profunda análise de contexto que levante dados referentes à realidade socioeconômica, momento político, bem como as diferentes agendas de governo relacionadas à política em estudo e à outras políticas e programas que se correlacionam com a política em foco.

Dessa forma, primeiramente, realiza-se um retrospecto, estabelecendo olhar crítico para o contexto da Política de Reforma Agrária no cenário brasileiro recente, a partir da ascensão dos governos petistas. São apresentados aspectos inerentes às suas agendas desde o início do lulismo, passando pelos governos Dilma até a derrocada petista demarcada pelo Golpe 16.

Posteriormente, são caracterizados os críticos momentos viventes da democracia na atualidade; governos Temer e Bolsonaro, bem como o processo de resistência dos movimentos sociais no enfrentamento às crises vivenciadas nos dias de hoje.

O presente capítulo, posteriormente foca seu direcionamento para análise da questão agrária cearense, contemplando sua historicidade e particularidades, estabelecendo olhar crítico frente as políticas públicas implementadas a nível estadual, sobretudo no âmbito da reforma agrária de mercado.

5.1 Ascensão e queda petista: um retrospecto de avanços e contradições

As lutas travadas em torno da educação do campo trouxeram avanços importantes na área das políticas públicas. Em um cenário mais amplo, as políticas educacionais implementadas a partir da tensão entre os movimentos sociais camponeses, sobretudo o MST, e o Estado brasileiro, se materializam em meio a contradições presentes nas diferentes agendas de governo atuantes no Brasil em um período recente.

Os assentamentos de reforma agrária e a Escola do Campo, enquanto territórios de conquista de políticas públicas, fruto do processo de luta por educação contextualizada e de

qualidade para às populações camponesas, enfrenta diariamente o contexto de ajustes do Estado brasileiro ao ideário neoliberal.

Nesse sentido, cabe analisar com clareza em que contexto se encontra o Estado brasileiro, bem como direcionar um olhar focado para a relação deste com as políticas de reforma agrária, em um cenário proeminente de inserção da lógica do capitalismo financeiro.

Santos e Silva (2017) destacam a presença de reformas propostas para os países periféricos, no âmbito da financeirização de capital, implicando alterações significativas para o direcionamento da política agrária, uma vez que se constituem priorizando a remuneração de capital, em detrimento dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

As autoras afirmam que a partir dos anos 90, o cenário agrícola brasileiro esteve sujeito às determinações das grandes companhias internacionais ligadas à cadeia do agronegócio, sendo o Estado forte atuante em um projeto de desenvolvimento voltado para o mercado.

Esse processo se desdobra em alterações substanciais para lidar com as pressões da reforma agrária, ao mesmo tempo que expropria trabalhadores e trabalhadoras rurais, ocorrendo altos níveis de concentração na esfera fundiária brasileira, uma vez determinada pela lógica do agronegócio.

Com a ascensão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) houve a sustentação do padrão de reforma agrária fortemente determinado pelos interesses dos grandes proprietários de terra e do atendimento às premissas do grande capital financeiro internacional.

Cabe salientar que as iniciativas de reforma agrária implementadas nos governos petistas não diferiram do projeto de governo anterior; Fernando Henrique Cardoso (FHC). Estas não se encontraram prontas para realizar avanços substanciais frente aos novos desafios do campo e das determinações econômicas. (SANTOS; SILVA, 2017).

Em linhas gerais, torna-se fundamental compreender que a emergência dos governos petistas trouxe consigo uma forma de governo pautada no concílio de classes, ainda que de forma pouco substancial. Este modo de governar materializou-se, sobretudo, a partir de políticas públicas de redistribuição de renda, que para as populações economicamente subalternas tiveram grande impacto, mas que em amplo entendimento, representam discretos avanços em um país historicamente demarcado por desigualdades abissais, como destaca Santos (2018):

A hegemonia lulista apoiou-se sobre a articulação de duas formas distintas, porém complementares, de consentimento. Em primeiro lugar, o consentimento passivo das classes subalternas ao projeto de governo abraçado por uma burocracia sindical que,

durante o período de crescimento econômico, soube garantir modestas, mas efetivas concessões aos trabalhadores. De maneira geral, o subproletariado semi-rural nos rincões do país foi beneficiado pelo Programa Bolsa Família, passando da extrema pobreza para a pobreza oficial. O precariado urbano beneficiou-se de aumentos do salário mínimo acima da inflação, e da criação de empregos formais. (SANTOS, 2018, p. 01).

Compreende-se que o governo Lula chegou ao poder a partir de uma forte militância combativa ao governo FHC, justamente por se opor ao projeto pautado no capitalismo financeiro, uma vez que assumia interesses democráticos. Ao mesmo tempo em que articulou concretamente os interesses da burocracia sindical, de lideranças dos movimentos sociais e de setores médios intelectualizados, o PT criou bases para um consentimento coletivo ao governo Lula, objetivando o domínio do aparelho do Estado. A ocupação de postos em conselhos de fundos de pensão e bancos públicos pela alta burocracia sindical acarretou o processo de financeirização cada vez mais presente na agenda governamental (OLIVEIRA, 2013).

Santos e Silva (2017) destacam que o governo Lula assumiu um discurso que colocava a reforma agrária como um “assunto desconfortável” para o eleitorado. Dessa forma, se revelava uma contraditória aliança a fim de possibilitar sua eleição em outubro de 2002 e viria a servir de base a futura reeleição.

De acordo com Netto (2004), a partir de 2003, a política outorgada pelo capital financeiro passou a ser executada por um governo cujo partido antes a combatia. Essa contradição acabou por oportunizar uma conjuntura política peculiar, uma vez que não haviam fortes impedimentos para as proposições vigentes do capitalismo em crise.

Após uma percebida melhora de determinados indicadores sociais acompanhado de um leve crescimento econômico, este cenário se mantém com o segundo mandato de Lula. Santos e Silva destacam esse processo, afirmando que o mesmo ocorreu fortemente fundamentado no resgate do ideário desenvolvimentista dos anos 1930⁵.

Gonçalves (2011) destaca esse modelo de crescimento como um “novo desenvolvimentismo”; pautado na agenda do Banco Mundial nos anos 1980, orientando para o aumento das exportações. Nesse modelo, o crescimento econômico estaria orientado para fora.

⁵ “O Nacional – desenvolvimentismo (ND) pode ser conceituado, de forma simplificada, como o projeto de desenvolvimento econômico assentado no trinômio: industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo. O ND é, na realidade, uma versão do nacionalismo econômico; ou seja, é a ideologia do desenvolvimento econômico assentado na industrialização e na soberania dos países da América Latina, principalmente no período 1930-80. Na perspectivada Economia Política, o ND significa deslocar o poder econômico e político na direção da burguesia industrial em detrimento dos grandes proprietários de terras e recursos naturais.” (OLIVEIRA, 1981 apud GONÇALVES, 2011, p. 01).

Esta direção política da macroeconomia acabou por dificultar a formulação de análises mais profundas sobre questões estruturais. Dessa forma, o Estado ajustou-se a partir da realização de reformas com o intuito de atenuar desigualdades da forma mais superficial, deixando a parte a realização de políticas estruturantes, como uma possível distribuição de riquezas mais ampla.

Dessa forma, o governo Lula, não apenas manteve a hegemonia do grande capital intocada, mas também corroborou para que as frações burguesas direcionassem a macroeconomia. Sobre este fato, Gonçalves (2011) destaca que o governo Lula empreendeu o “nacional-desenvolvimentismo às avessas”.

Ao mesmo tempo, no setor secundário, a indústria de transformação perdeu espaço de contribuição no Produto Interno Bruto (PIB), uma vez que crescia a fabricação de produtos de baixo valor agregado, commodities⁶

Coutinho (2010, p. 32) nomeia este ciclo petista como uma “hegemonia da pequena política”, quando a política deixa de ser pensada como arena de luta por diferentes projetos de sociedade e passa, portanto, a ser vista como terreno alheio à vida cotidiana dos simples indivíduos, como administração do existente. Neste ciclo de ajuste do primeiro Governo Lula e parte do segundo, o país consegue atingir patamares de crescimento consideráveis no contexto do ajuste neoliberal.

Transpondo essa configuração para o ambiente agrário, contata-se a conservação de estruturas de produção “atrasadas”, como a manutenção de grandes extensões de terras e a concentração de riqueza e poder. Dessa forma, Santos e Silva (2017) destacam a distância entre as ações necessárias para uma reforma agrária eficiente e a manutenção da produção baseada no latifúndio, necessária ao modelo macroeconômico vigente, voltado ao grande capital internacional.

Tendo em vista que os movimentos sociais compreendem a reforma agrária de forma ampla, através da garantia dos direitos sociais fundamentais, como um projeto que possa alterar as bases do modelo de desenvolvimento, pode-se destacar que uma mudança efetiva não pode se restringir ao uso e posse da terra. Esta deve acarretar transformações evidentes nas

⁶ “O termo commodity é muito amplo e pode abranger uma grande gama de produtos. Basicamente, commodities são itens genéricos e transportáveis que são comprados e vendidos sob regras determinadas, que incluem descrição, quantidade e data de entrega. O preço é o único item não pré-determinado, sendo estabelecido pelas regras básicas da oferta e demanda. A compra e venda de commodities, portanto, é feita através de contratos futuros, que especificam a quantidade, o preço unitário e o mês de entrega. [...] Dentre as principais commodities mundiais podemos citar: o milho, o trigo, o café, o arroz, a aveia, o açúcar, a soja, o ouro, a prata, o zinco, o níquel, o algodão, o petróleo e o gás natural” (Azevedo, 2003, p. 06).

estruturas econômico-políticas da sociedade, tornando-a mais democrática (GRZYBOWSKI, 2002).

Assim, a agenda de governo brasileira durante a Era Lula esteve voltada, no âmbito da reforma agrária, a implementar políticas públicas de caráter mais social, distanciada da condição econômica. Nesta, ações compensatórias estiveram orientadas por preceitos neoliberais de proteção da propriedade privada e manutenção da estrutura fundiária vigente.

Como reitera Barreira (2014), ao detalhar os programas de caráter compensatório e assistencialista, cujas ações acabaram por camuflar o espaço agrário brasileiro. O autor exemplifica com o Programa Bolsa Família, responsável pela assistência a 11 milhões de famílias, como um programa que acaba por enfraquecer a luta por reforma agrária, trazendo reflexos que se exprimem na diminuição do número de acampados e reforçam as relações de dependência e subserviência. Este processo vem a ocorrer, sobretudo, atingindo os estratos populacionais mais pauperizados, desmobilizando representações de trabalhadores e trabalhadoras rurais em relação a luta por terra.

De uma forma geral, houve um volume expressivo de políticas públicas sociais implementadas, no tocante ao enfrentamento à pobreza rural, exprimindo que o governo assumia uma estratégia de “tutela” frente a essas problemáticas. Sobre este aspecto, Lustosa (2012) destaca a ocorrência do domínio da burguesia nacional e internacional e, favorecendo a reorganização políticas das classes dominantes. No âmbito da classe trabalhadora, esse tipo de posicionamento governamental acaba por agir diretamente na despolitização das classes menos abastadas e causando desengajamento com o ideal de reforma agrária justa e popular.

Ao se realizar um retrospecto comparativo entre os diferentes programas de governo petistas no que diz respeito a questão agrária, percebe-se diferentes extremamente consideráveis. O programa de 1989, destacava como objetivo central o enfrentamento da condição fundiária no país, oportunizado pela desapropriação de latifúndios e uma política estrutural de desenvolvimento do campo. Em 2002, a reforma agrária pretendida pelo PT, assume caráter de implementação de políticas públicas de combate à pobreza e desapropriação de latifúndios, caso estes fossem tidos como improdutivos ou ilegais, como terras griladas e com presença de trabalho escravo (ENGELMAN; GIL, 2012).

Compreende-se então, a contradição na mudança da proposta de reforma agrária pretendida pelo PT. Primeiramente com caráter democratizante, de amplo combate ao latifúndio. Posteriormente, no ajuste ao latifúndio, em um programa de criação de assentamentos restrito e de reestruturação de assentamentos antigos.

Carvalho e Guerra (2015) destacam que nos dois últimos anos do Governo Lula e no primeiro de Dilma Rousseff (2011-2014), sua sucessora petista, foram demarcados por um novo ciclo de ajuste onde se consolida a tentativa de hibridização da política macroeconômica neoliberal com o chamado neodesenvolvimentismo.

Sobre o referido período, a pesquisadora Alba Maria Pinho de Carvalho debruça inúmeros estudos, analisando a ideologia de conciliação de classes, a partir da nova configuração que esta assume (CARVALHO, 2017). Assim, ressalta a manutenção da perspectiva de adesão passiva das massas, a partir da consolidação de políticas de enfrentamento à pobreza como via estratégica.

Nesse período, como descrevem Carvalho e Guerra (2015) programas como Minha Casa, Minha Vida são criados e passam a dar continuidade ao caráter socioassistencial da agenda de governo. Estas ações governamentais, não apenas implementavam as políticas assistencialistas, mas ao mesmo tempo beneficiavam setores do capital vinculado significativos setores da economia, como a construção civil. Cabe destacar que estes programas estariam presentes não apenas em áreas urbanas, mas também nas áreas rurais e assentamentos de reforma agrária.

A vigente tentativa de realizar concílio entre classe assume a tentativa de ampliar o pacto com as grandes elites, envolvendo setores empresariais. Como moeda de troca, consideráveis incentivos fiscais eram concedidos aos maiores detentores de capital. (CARVALHO; RODRIGUES JÚNIOR, 2019).

No que diz respeito aos avanços que devem ser considerados, a Era Lula terminou caracterizada por uma maior abertura ao diálogo junto aos movimentos sociais do campo, comparada aos governos FHC, demarcados pela repressão dessas representações. Também foram dispendidos mais recursos de apoio à projetos de agricultura familiar e de melhorias em assentamentos já existentes. Neste período também houve um maior apoio em relação às federações sindicais dos sindicatos de trabalhadoras e trabalhadores rurais (SANTOS; SILVA, 2017).

Uma vez que o PT possuía uma base aliada fortemente ligada aos setores ruralistas, a questão agrária nacional se fazia constantemente demarcada por uma correlação de forças, que em determinados momentos entravam em conflito. Tornava-se, em muitos momentos, extremamente difícil conciliar reivindicações dos movimentos sociais com os interesses de capital dos setores ruralistas.

Sobre este fato, Sauer (2010) destaca que a relação entre o PT e os movimentos sociais se tornava cada vez mais complexa, transpondo a simples oposição ou confronto

político. Esta se reconfigurou pelo fato de o governo Lula não ter realizado significativas ações de democratização do acesso à terra, colocando os movimentos sociais em situação de dificuldade e adaptação a agenda de ajuste do governo aliado. Ainda assim, houve grande pressão social pelo acesso à terra, uma vez que o último ano do governo Lula alcançou o recorde de 230.813 famílias acampadas.

Nesse contexto, Santos e Silva (2017) destacam que, mesmo mantendo uma relação amistosa com o governo Lula, O MST manteve pressão pela necessidade de políticas públicas e programas para áreas de reforma agrária. Dessa forma, conseguiu alcançar significativos investimentos em fundos para os assentamentos, sobretudo para as políticas públicas de caráter educacional.

O governo de Dilma iniciou em 2011 com a premissa de trabalhar para o crescimento acelerado e o combate às desigualdades raciais, sociais e regionais, promovendo sustentabilidade ambiental. Na publicação dos 13 Compromissos Programáticos de Dilma Rousseff para o debate na sociedade brasileira (2010), o governo assumiu a responsabilidade de dar continuidade à reforma agrária ao mesmo tempo que fortaleceria o agronegócio e a agricultura familiar no cenário brasileiro. Porém, os resultados viriam a ser tímidos no âmbito da materialização da reforma agrária como será destacado adiante.

Durante o primeiro ano do governo Dilma foram registrados no Brasil cerca de 900 atos em prol da reivindicação do acesso à terra, contando com a participação de 507.609 pessoas, um dos maiores números da história (DATALUTA, 2015). Esses acontecimentos colocam em pauta a urgência de ações de reforma agrária mais eficazes, evidenciando que a demanda pelo acesso à terra permanecia urgente e cotidiana em relação a muitos sujeitos.

Em dados concretos, a pouco avanço ocorrido no governo Dilma revela pouquíssimas desapropriações de terra, mantendo a tendência do PT em contribuir para o fortalecimento dos setores vinculados ao latifúndio. Sobre estes fatos, Guerreiro e Bergamasco (2014) destacam que o governo Dilma ficou à frente apenas de Collor, em dados relativos a decretos de desapropriação.

No primeiro mandato, entre 2011 e 2014, Dilma realizou a consolidação de 39.136 famílias assentadas. Número este bastante inexpressivo comparado a verdadeira demanda e urgência nas reivindicações. Analisando esses dados, Teixeira (2014) reforça que as ações implementadas no governo Dilma, sobretudo no primeiro mandato, foram somatórias de projetos implementados ainda na Era Lula. O autor ressalta que de 103.746 famílias assentadas entre 2011 a 2014, cerca de 73% foram decorrentes de projetos anteriores a 2011. Dessa forma,

o percentual de famílias assentadas, a partir de projetos do período de 2011 a 2014, corresponde a apenas 27% do total de famílias.

Em relação ao último mandato, a Comissão Pastoral da Terra (2014) contabiliza que Dilma assentou apenas 6.289 famílias. Sendo este um número bastante aquém, não apenas da expectativa dos movimentos sociais do campo, mas também da própria urgência da arena agrária brasileira, sobretudo levando em conta o número de 200 mil famílias sem-terra que se encontravam em situação de mobilização e luta por reforma agrária no país.

Não se pode deixar de destacar que existem aspectos que podem ser considerados positivos, frente às contradições da agenda do governo Dilma. Foram criados e ampliados programas e políticas destinados aos assentamentos, como é o caso do Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária, do Programa de Aquisição de Alimentos da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), do Programa Luz para Todos, dentre outros, bem como do aumento dos valores destinados ao Plano Safra (SILVA, 2017).

Entre as constatações da conjuntura política e econômica do Brasil que devem ser consideradas neste trabalho, durante o governo Dilma, sobretudo no primeiro semestre de 2015 encontram-se dois fatos gravíssimos: cortes no orçamento da educação e fechamento de escolas do campo, em assentamentos de reforma agrária.

A política econômica operacionalizada teve relação direta com implementação do ajuste fiscal, para promover superávit primário, acarretando cortes no orçamento geral da união atingindo a todos os ministérios, em especial o Ministério da Educação (19% de cortes) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (49% de cortes) (TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

Assim, foram fechadas, de acordo com dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), mais de 37 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 65 mil em 2015). Sobre este fato, Taffarel e Munarim (2015) destacam que o governo Dilma cortou 69,9 bilhões do orçamento da União e que esses cortes atingiram, sobretudo, as políticas sociais, acarretando restrições orçamentárias às programas e projetos, determinando a continuidade do que poderia estar dando certo e, ainda, inviabilizando o funcionamento de instituições como as universidades que vinham sendo parceiras na implementação de programas de governo em benefício das populações do e no campo. Os autores relatam as significativas mobilizações, greves, paralisações e outras formas de manifestações que se levantavam em contraponto ao plano econômico vigente no governo Dilma.

Dessa forma, demarca-se aqui, além da não realização de uma reforma agrária de caráter democrático, o forte problema de fechamento de escolas em áreas rurais ocorrido no

governo Dilma, condição extremamente contraditória a um governo que tinha como lema “Pátria Educadora”. Assim, atenta-se para a então vigente política recessiva e de cortes orçamentários.

Por outro lado, o primeiro ano do governo Dilma, registrou a ocorrência no Brasil de cerca de 900 atos em prol da reivindicação do acesso à terra, contando com a participação de 507.609 pessoas, um dos maiores números da história (DATALUTA, 2015). Esses acontecimentos colocam em pauta a urgência de ações de reforma agrária mais eficazes, evidenciando que a demanda pelo acesso à terra ainda é uma bandeira de muitos sujeitos.

Dentre os poucos resultados na criação de novos assentamentos, Dilma decretou pouquíssimas desapropriações de terra, de forma que se manteve a tendência da gestão do PT contribuir para o fortalecimento dos setores vinculados à grande propriedade agrária

Cabe destacar, sobretudo, que política de assentamentos no governo Dilma foi insuficiente para lidar com a demanda pelo acesso à terra, tendo sido necessário ampliar o subsídio para as políticas destinadas à sua consolidação. Do contrário, as terras acabam voltando para as mãos dos grandes proprietários rurais, uma reviravolta para a luta pela terra. Além disso, foi recorrente que as áreas destinadas aos assentamentos, bem como a demarcação das comunidades tradicionais, tenham se originado devido aos conflitos e sejam alvo da pressão do agronegócio. Essas terras interessam também pela possibilidade de apropriação dos recursos naturais, pois congregam, em sua maioria, áreas de extensa biodiversidade, além de serem propícias ao desenvolvimento de empreendimentos hidroelétricos, a exploração mineral, a produção do agronegócio e ao desenvolvimento turístico (CAPIBERIBE; BONILLA, 2015).

As mudanças propostas para a reforma agrária no bloco dos governos petistas analisados, em que se insere o governo Dilma se dão no horizonte limitado das políticas neoliberais em que, por um lado, implementam políticas compensatórias e assistencialistas e, por outro, políticas de ajuste com foco na redução do gasto público e no controle das finanças para arcar com os serviços da dívida. (SANTOS; SILVA, 2017). Desse modo, essas políticas possuem natureza contraditória, ao tentar equilibrar dois elementos claramente opostos: a busca pela equidade e pelo crescimento econômico, sem considerar que o sistema capitalista é essencialmente desigual.

Os governos vinculados ao Partido dos Trabalhadores além de manterem o atendimento aos preceitos neoliberais, contribuíram para aprofundar as amarras e a subserviência do país em relação aos organismos financeiros. Essa aliança conservadora, firmada entre o governo Dilma e o grande capital internacional, dificultou em muito a luta dos trabalhadores rurais e dos movimentos sociais pela reforma agrária e dissemina a sensação de

que a conquista da terra e de efetivas condições para produção fora dos moldes do agronegócio tem se tornado quase um sonho impossível (SANTOS; SILVA, 2017).

Sobre este fato, Taffarel e Munarim (2015) destacam que o governo Dilma cortou 69,9 bilhões do orçamento da União e que esses cortes atingiram, sobretudo, as políticas sociais, acarretando restrições orçamentárias às programas e projetos, determinando a continuidade do que poderia estar dando certo e, ainda, inviabilizando o funcionamento de instituições como as universidades que vinham sendo parceiras na implementação de programas de governo em benefício das populações do e no campo. Os autores relatam as significativas mobilizações, greves, paralisações e outras formas de manifestações que se levantavam em contraponto ao plano econômico vigente no governo Dilma.

Uma vez demarcado pela continuidade da forma de governar outrora estabelecida na Era Lula, o governo Dilma, começou a atravessar uma crise econômica de fortes precedentes, materializada pela queda dos preços das commodities e a retração do investimento internacional, pilares do atual padrão exportador de especialização produtiva no continente latino-americano (OSÓRIO, 2012).

No âmbito geopolítico, a crise passa a atingir diretamente a própria conformação do modelo brasileiro de ajuste, reflexo do neodesenvolvimentismo, definido por Carvalho e Rodrigues Junior (2019) como modelo rentista-neoextrativista. Segundo os autores, o extremo baque na economia acarretou o estopim para o fim do concílio de classes, onde as elites do capital, em um contexto de crise, não aceitaram restringir os seus lucros exorbitantes e, assim, articulam, como saída estratégica, a ruptura com o chamado social-liberalismo petista.

Assim ocorre a derrocada dos governos petistas que teve como ápice de ruptura o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, caracterizado por Carvalho (2018) como Golpe de Estado de 2016, sendo este a alternativa das forças do capital para manter as taxas de lucro, no contexto de crise.

5.2 Do Golpe 16 ao Bolsonarismo atual: Tempos cada vez mais difíceis no espaço agrário brasileiro

O governo de Michel Temer, iniciado em maio de 2016, emergente do golpe, opta por uma versão do modelo rentista-neoextrativista alicerçado na superexploração da força de trabalho, com desmonte de direitos e conquistas trabalhistas, atingindo fortemente a classe trabalhadora, sobretudo os estratos pauperizados (CARVALHO; RODRIGUES JUNIOR, 2019).

Com a aprovação do Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, iniciava o governo Temer adotando uma série de medidas no âmbito agrário que viriam a desestruturar consolidadas políticas públicas de amplo impacto no meio rural. Dentre as críticas mudanças ocorridas após Temer assumir o poder, destaca-se a instauração da Medida Provisória 726 (MP 726), de 12.05.2016, que extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), ao mesmo tempo em que se fundiram as atividades do antigo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) com as atividades agrárias na nova estrutura institucional denominada de Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). Sobre esta medida, fez com que, inicialmente, toda sua estrutura institucional e autarquias fossem transferidas para o novo ministério: o MDSA, associando-se linear e superficialmente o social e o agrário. Para tanto, foi criada a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD), a qual passou a congrega as seguintes secretarias: Secretaria da Agricultura Familiar (SAF); Secretaria de Reordenamento Agrário (SRA); Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); e Secretaria de Regularização Fundiária da Amazônia Legal.

O resultado imediato dessa mudança de rota nas políticas de desenvolvimento agrário e rural foi um desmonte da estrutura institucional, especialmente de equipes técnicas responsáveis pela implementação e gestão de diversas políticas que estavam em curso desde o momento de criação do MDA. Além disso, verifica-se a paralisação de outras ações que estavam sendo implementadas nas diversas áreas de atuação do referido ministério, bem como a suspensão de pagamentos e repasses orçamentários e financeiros já garantidos no Plano Safra da Agricultura Familiar para 2016-2017.

Dentre as principais políticas públicas que sofreram desmonte destacam-se o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que sofreu cancelamento de repasse de recursos financeiros já garantidos pelo governo anterior; Políticas na área de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), que sofreram cancelamentos de chamadas públicas, dentre outros efeitos negativos de ordem pública (MATTEI, 2018).

Em relação a ações de reforma agrária, verificou-se um maior recrudescimento, uma vez que durante o governo Temer, fortaleceu-se um movimento que já vinha se delineando desde o início do governo Dilma. Sob intensa pressão dos grupos que capitaneariam o golpe um ano mais tarde, em que as ações relacionadas à política de reforma agrária foram praticamente paralisadas. Sobre este fato, Alentejano (2018) destaca que durante o ano de 2015 nenhuma terra foi desapropriada no Brasil e em 2016 apenas 21 imóveis foram desapropriados, somando tímidos 35.089 hectares. Do total de 21 decretos presidenciais de desapropriações de

terras para fins sociais publicados no ano de 2016, a maioria deles, 20, foi de iniciativa da presidenta Dilma no período entre janeiro e abril do mesmo ano.

A depreciação das políticas no espaço agrário brasileiro vem a trazer consequências gravíssimas às populações rurais e reflete diretamente o vigente modelo político recém instaurado e atuante na atualidade, que torna-se ainda mais crítico e preocupante na égide dos dias cotidianos; tempo de atuação do governo que veio a substituir Michel Temer: o governo de Jair Messias Bolsonaro.

Carvalho e Rodrigues Junior (2019) analisam que a culminância do Golpe 16 ocorre quando, a extrema-direita vem a assumir o poder federativo, a partir de “uma perigosa combinação de ultraneoliberalismo, de militarismo e de reacionarismo político-social, a instaurar tempos sombrios de obscurantismo e barbárie” (CARVALHO; RODRIGUES JUNIOR, 2019, p. 287).

Em uma crítica leitura da realidade atual, os supracitados autores destacam a leitura de um perfil de Estado inteiramente voltado para os interesses do capital, que visa assumir políticas ultraneoliberais, fragilizando, cada vez mais, a soberania nacional, enquanto Estado autoritário, conservador e reacionário, a desconsiderar quaisquer possíveis pactos e regulações democráticas. No âmbito agrário, sobretudo dos conflitos por terra, o Brasil atualmente se encontra em condição de crescente violência contra trabalhadores rurais.

A perseguição aos movimentos sociais tornou-se uma realidade cada vez mais preocupante e urgente e o ataque aos direitos sociais seguem como marca fundamental do governo Bolsonaro, com forte desprezo pela democracia e pela igualdade. Deve-se destacar a gravidade dessas relações, especialmente, frente ao conservadorismo intolerável desse governo, ao qual cabe a crítica radical ao Estado capitalista em sua forma política, social e jurídica (BARBOZA et al. 2019).

O primeiro e mais agressivo aspecto desse governo foi estabelecido por conexões político-ideológicas rígidas, com o bordão “pátria acima de tudo, Deus acima de todos”. Como inimigo principal a ser eliminado, o governo aponta o comunismo, o socialismo e o petismo, igualados. O aparente combate à corrupção também assume destaque, com Sérgio Moro assumindo o ministério da Justiça, produzindo silêncio sobre as denúncias que incidem sobre o grupo governante (FONTES, 2019).

Os assassinatos no campo, cada vez mais presentes na atualidade, demonstram a estratégia de silenciamento das lutas dos trabalhadores rurais contra o latifúndio representado por madeiras, mineradoras, contra a reclamação de direitos trabalhistas como forma de imprimir o terror no espaço rural e processos de acomodação (BARBOZA et al. 2019).

Vemos diariamente uma ferrenha campanha midiática que nos quer fazer crer que o agronegócio é o grande responsável pelo desenvolvimento e progresso do Brasil: “Agro é Tech. Agro é Pop. Agro é Tudo”, quando na verdade o agronegócio é sinônimo de homicídio, pelo elevado número de assassinatos de indígenas, camponeses, e famílias inteiras registrados anualmente (CANUTO, 2018).

Na atual arena agrária brasileira, os interesses capitalistas, especialmente em sua fase de dominação pelo capital financeiro e empresas transnacionais, não estão voltados para uma necessária democratização da propriedade da terra como fator propulsor do desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas no campo. Na particularidade brasileira, o capitalismo dependente aprofunda as desigualdades no campo e define a superexploração do trabalho como regra para o acúmulo de riquezas apropriadas privadamente pelas grandes empresas transnacionais e Bancos.

5.3 Questão Agrária Cearense: Historicidade e Peculiaridades

Considerando o que esta pesquisa avaliativa se propõe a lançar seu olhar analítico para a política estadual de educação do campo e sendo esta implementada em assentamentos de reforma agrária, nesta seção, é realizada uma caracterização da questão agrária cearense, a partir de uma análise histórica de acontecimentos advindos da luta por terra, bem como a implementação de políticas públicas influenciadas por diferentes agentes de interesse, sejam eles os movimentos sociais camponeses ou as instituições financeiras internacionais.

O conceito questão agrária pode assumir diferentes formas, dependendo da ênfase pretendida e dos diferentes aspectos de estudo da realidade agrária. Stédile (2005) a define como sendo o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira.

Desse modo, a questão agrária busca compreender o movimento da realidade rural, padrões e determinantes das transformações verificadas. Abrangendo, desde as relações do campo-cidade, até as instituições, envolvendo assim todas as dimensões do desenvolvimento. Podemos perceber que a questão agrária não é um tema só para aqueles que querem estudar o campo. É também objeto daqueles que reconhecem a necessidade de enfrentar com profundidade as raízes estruturais da particularidade do capitalismo na formação social brasileira, que trazem no selo rural a manifestação fundamental de sua contradição (BARBOZA et al. 2019).

Primeiramente, deve-se compreender que o espaço agrário brasileiro se manifesta como um universo extremamente complexo, seja no tocante a ampla diversidade de paisagens ou em virtude da existência de diferentes tipos de agricultores (OLIVEIRA, 2015). Estes sujeitos sociais diversos possuem interesses particulares, estratégias próprias de sobrevivência e de produção que culminam em respostas diferenciadas, ainda que enfrentem desafios e restrições semelhantes.

Os indivíduos que atuam na esfera agrária brasileira historicamente convivem com um problema territorial que apresenta um caráter volúvel e se relaciona diretamente com a estrutura de produção e concentração de terra no país (FERNANDES, 2005).

Este processo se deve ao fato de a conjuntura agrária brasileira, ter se configurado a partir de um processo histórico peculiar demarcado pela concentração de terras sob posse de oligarquias, vigente desde o período colonial caracterizado como monoculturista, exportador e tecnologicamente tradicional.

No Brasil, esse espaço rural contempla uma ampla diversidade cultural, social e econômica, com características que podem variar desde monoculturas em larga escala com emprego de alta tecnologia até o campesinato tradicional, de pequena produção, mais recentemente intitulado de agricultura familiar.

Revela-se, através da leitura da história brasileira, que a democratização fundiária esteve recorrentemente à margem das prioridades governamentais e que este processo acarretou frustrações e estigmatização das populações de áreas rurais (GOFFMAN, 1988).

Trazendo a discussão para a esfera estadual, em especial no Ceará, percebe-se algumas particularidades que devem ser consideradas. Compreendendo que questão agrária, como descreve Fernandes (2004), é o termo que resume a relação entre conflitos de terra, bem como o enfrentamento entre classes ou entre camponeses e Estado, cabe aqui caracterizar pontos determinantes dentro da historicidade da questão agrária cearense.

A estrutura fundiária cearense é historicamente caracterizada pelo favorecimento de uma elite agrária sertaneja através da concentração de terras, iniciada no século XVII, a partir do regime de sesmarias. Como descreve Fernandes (2004) ao afirmar que grandes propriedades de terras se multiplicavam cada vez mais, sob posse de um grupo seletivo de fazendeiros, ao passo que ocupava uma pequena parcela da mão-de-obra que estava se formando na área.

Nesse contexto, as relações sociais foram sendo estabelecidas a partir de um modelo definido pela separação entre os grandes proprietários de terras, coronéis do sertão e os camponeses sem terra ou com pequenos roçados.

De acordo com dados do Centro de Pesquisa e Assessoria (ESPLAR)⁷, a partir da década de 50 que começaram a surgir as primeiras experiências de movimentos sociais de organização camponesa, no Ceará. Dessa forma, foi criada a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará (ULTAC) e posteriormente a mesma foi transformada em Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará (FALTAC), composta por 26 associações municipais.

Durante o regime militar, os movimentos sociais camponeses viriam a sofrer grande repressão por parte dos grandes latifundiários, gerando confrontos diretos, em um contexto de políticas que priorizavam a modernização do latifúndio e, dessa forma, negligenciavam a desapropriação de terra para fins de reforma agrária, ainda que esta fosse descrita como direito pelo Estatuto da Terra, de 1964 (BARREIRA, 1992). O mesmo autor destaca que na medida em que se intensificaram os conflitos entre camponeses sem terra e grande proprietários, construiu-se uma identidade camponesa de luta e contestação no sertão cearense.

O processo de luta pela terra tornou-se então recorrente com o passar dos anos, chegando a década de 1980, quando o Ceará passa por um processo de transição política, durante a ascensão da “era Jereissati”, que trazia como premissa de agenda de governo uma suposta ruptura com a política de coronéis, ao passo que estaria eleito um empresário, representante do Centro Industrial do Ceará (CIC). Como destaca Fernandes (2004), ao afirmar que nesse período o Ceará, a partir do “governo das mudanças” começa a se ajustar em um contexto de afirmação capitalista, cujo modelo de gestão era diretamente influenciado por organismos mundiais como (ONU/OMS, FAO, BIRD, dentre outros)

Mais à frente, em 1999, a reeleição de Tasso Jereissati com o slogan “Ceará: avançando nas mudanças” iria consolidar o processo de reestruturação no campo cearense seguindo o modelo agroindustrial com os polos de irrigação e a “inovação” na ação fundiária com programas de compra e venda de terras ou “reforma agrária amigável”. Fernandes (2004), descreve esse processo e destaca que desse processo resultou o aumento do número de famílias camponesas classificadas como indigentes, evidenciando assim uma política de manutenção da pobreza rural cearense diretamente associada à política estadual pautada na lógica da dependência de programas de assistência oferecida pelo governo federal como garantia da sobrevivência da população em situação precária. Nesse período cresce também a incidência de saques aos comércios e armazéns do governo.

⁷ ESPLAR. Quadro recente da agricultura e trajetória dos movimentos sociais no Campo do Estado do Ceará – primeira parte. Fortaleza, 1991. Apud CEARÁ. GOVERNO DO ESTADO. II Plano Regional de Reforma Agrária. Fortaleza: INCRA-CE, 2004.

É nesse contexto de grande problemática e de conflitos provenientes da luta pela terra, que em 1996 inicia no Ceará a “reforma agrária de mercado”, acompanhada por uma política de crédito fundiário. Pereira e Sauer (2006) destacam que esta modalidade de reforma agrária provém de um acordo entre governo do Estado com o Banco Mundial, passando a ser chamada de “reforma agrária solidária”.

A mesma estabeleceu relações de mercado ao processo de desapropriação fundiária, na medida em que incorporou a lógica de compra e venda de terras, a partir de empréstimos contraídos por associações comunitárias, muitas delas, criadas exclusivamente para esse fim. Em síntese, o programa materializava uma reação política à pressão exercida por movimentos sociais em luta pela reforma agrária no estado (MEDEIROS, 2001).

A reforma agrária de mercado parte do pressuposto de que, em um cenário de crise fiscal, os proprietários rurais viriam a vender suas terras e, assim, liquidar dívidas, sejam estas adquiridas junto ao Estado ou às instituições financeiras. Dessa forma, como destaca Leite (1999), o preço das terras seria inferior ao negociado no ato da compra da propriedade. O autor afirma que o efeito contrário do esperado acabou acontecendo, na medida em que o Estado teve que arcar com as dívidas dos proprietários rurais, mesmo tendo sido o ente que viabilizou a compra da terra pelos trabalhadores rurais, a partir dos programas de crédito fundiário.

Dessa forma, a reforma agrária de mercado é reconhecida como um modelo voluntário e negociado. Nesta, ocorre compra e venda de terras financiada pelo Estado, contando com subsídios para fomento de empreendimentos de infraestrutura socioprodutiva e assistência técnica. Neste sentido, os vendedores são pagos de forma prévia, em dinheiro, de acordo com os preços do mercado, ao passo que os compradores necessitam arcar com os custos totais, que compreendem todas as transações do processo de compra da terra (PEREIRA; SAUER, 2006).

Através da reforma agrária de mercado o que realmente se observa é mais uma forma de articulação entre Estado e grandes proprietários de terra e capital financeiro. Esta recebe impulso de políticas neoliberais, que se refletem em concentração fundiária e centralização de riquezas. Sobre este fato, Pereira e Sauer (2006) ressaltam que a nível federal, sobretudo nos governos petistas, o Brasil apresentou maiores avanços que matrizes de reforma agrária de mercado de países como Colômbia e Guatemala, sobretudo no que diz respeito a investimentos em assentamentos já existentes, ainda que esta iniciativa venha a justificar a não realização de reforma agrária por desapropriação de terras.

Nesse contexto, o Estado age como gerente neste processo de transação, uma vez que seleciona a terra, precifica, determina o que será produzido. Além disso, dependem do

Estado o provimento do crédito que o trabalhador rural necessita e a assistência técnica, sempre dependente de políticas públicas (SANTOS; SILVA, 2017).

De uma forma geral, todos estes condicionantes inerentes à questão agrária cearense se refletem na precarização dos assentamentos: falta de água e luz, terras de má qualidade para práticas agrícolas, deficiência de infra-estrutura e assistência técnica, incapacidade do assentamento de gerar renda para o pagamento da terra.

6 UM OLHAR ANALÍTICO PARA A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

6.1 Análise de Conteúdo: O que dizem os documentos oficiais da Política

A política de educação do campo no Brasil tem como objetivo possibilitar ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, é desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Este decreto elevou a Educação do Campo à categoria de política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. Entre o conjunto de artigos que o compõe, merece ser destacado o que constitui o pilar estruturante, os objetivos principais de determinado diploma legal:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Cabe trazer a tona também o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo do modo camponês de produzir e reproduzir a vida:

Art. 1º

[...]

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Dessa forma, compreende-se que o supracitado artigo reconhece juridicamente a universalidade do direito a educação quando da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade. A legitimação se torna um forte instrumento para que os movimentos sociais possam pressionar o poder público, sobretudo as instâncias municipais na luta pela educação contextualizada aos territórios e às comunidades rurais (MOLINA; FREITAS, 2015).

Diante do contexto nacional e considerando a relevância do atendimento de toda a população do campo com educação de qualidade, entendida como um direito fundamental e condição básica para o exercício da cidadania de crianças, adolescentes e adultos que vivem no campo e produzem bens e cultura, além de atender a necessidade de promover a inclusão de atividades curriculares direcionadas para o desenvolvimento sustentável do campo, em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 e as diretrizes complementares, normas e princípios determinados pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008.

Nesse sentido, CNE/CEB(2002) estabeleceu que Escola do Campo é “definida pela sua vinculação às questões inerentes, à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” (Resolução da Câmara de Educação Básica CEB do CNE nº. 1, de 3 de Abril de 2002, art. 2º).

Na esfera estadual, o Governo do Estado do Ceará, através da Resolução nº 426 de 6 de maio 2008, regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do estado do Ceará. Dessa forma, estabelece que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade em que está inserida, no sentido de contribuir para a produção das condições de existência e permanência das famílias no campo.

Lima (2011) afirma que é de suma importância que se pense a educação a partir da realidade de seus sujeitos e contribuindo com o seu desenvolvimento. Dessa forma, no caso das escolas do campo deve haver valorização da cultura, do homem e da mulher do campo, e da agricultura familiar.

No Ceará a Educação do Campo foi alavancada pela força da reivindicação dos movimentos sociais, através das articulações realizadas com as Secretarias de Estado institucionalizou- se na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) uma equipe de Educação do Campo que possibilitou estreitar o diálogo entre os movimentos sociais e a Secretaria, o que permitiu discutir a criação de um Projeto Político Pedagógico com ênfase nas escolas do campo, atendendo as especificidades dessas escolas, tanto no que diz respeito a sua localização geográfica, quanto aos sujeitos que a constituirão, e ainda, receber demandas de matrículas que justificam a construção de novas escolas de ensino médio em áreas de assentamentos de reforma agrária.

Nesse percurso oportunizou-se a discussão de um novo modelo de currículo para essas escolas, um projeto que atenda as diversidades existentes no campo. A partir de 2010, foram inauguradas as primeiras 05 (cinco) Escolas de Ensino Médio em área de assentamento de reforma agrária, e com elas iniciaram-se as experiências de colocar em prática novas propostas pedagógicas que contemplem os saberes do campo, abrindo, portanto, possibilidade de experimentar um modelo pioneiro de escola, designada Escola do campo, esses projetos têm um diferencial das escolas de ensino médio regular urbanas, são compostas por conteúdos disciplinares da Base Nacional Comum, como: língua portuguesa, matemática, história, geografia, física, química, artes e língua estrangeira, e por um componente curricular denominado Parte Diversificada que são: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, que no caso específico dessas escolas são conhecimentos acerca da área de Ciências Agrárias, Práticas sociais e comunitárias e Projetos, estudos e pesquisa.

Concomitante ao processo de construção das escolas, ocorreram esforços coletivos a fim de garantir a construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das mesmas. Ao mesmo tempo em que a gente foi erguendo as paredes de cada uma dessas escolas, o Movimento também foi construindo o Projeto Político Pedagógico.

A construção do PPP de cada escola do campo, se deu através de uma organização coletiva dos sujeitos do processo educativo envolvendo as famílias, os educadores/as, educandos/as, as associações dos assentamentos e o coletivo de educação. Esse processo parte das necessidades dos camponeses em luta, uma vez que a escola é compreendida como um fator de consolidação e fortalecimento da vida e do território camponês (OLIVEIRA, 2019).

6.2 Análise do Contexto de Formulação: do Processo de luta à conquista de 10 Escolas do Campo

A Política de Educação do Campo do Estado do Ceará, bem como as Escolas do Campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST - CE são resultado de um intenso processo de luta e mobilização social dos povos camponeses por acesso a condições dignas e justas de usufruto a educação pública em seus locais de referência e luta à sua identidade camponesa.

Esta política se materializa nos assentamentos de reforma agrária, que pela articulação do MST tem mobilizado grandes esforços na luta pelo acesso à terra e dos demais direitos sociais, como trabalho, geração de renda, educação, saúde, cultura entre outros.

Este processo de luta começou a ganhar mais força quando o MST lançou frente ao governo estadual a demanda dos camponeses e camponesas em idade escolar e que se sujeitavam as mais perversas condições para chegar à escola localizada na cidade. Para o pleno entendimento dos processos que perpassam a conquista dessas escolas, é importante destacar a precarização educativa que a juventude camponesa dessas áreas estava sujeita. São muitos os fatores que justificam a luta por educação de Nível Médio do Campo no Ceará, como a falta de transporte e merenda escolar, as longas distâncias percorridas até a escola da cidade. (OLIVEIRA, 2018).

Santos (2016) destaca que o processo de construção e movimento das escolas do campo do MST se realizou através de expressiva e recorrente reivindicação, pressão e luta social encampada pela classe trabalhadora, especialmente os camponeses. O mesmo autor afirma que o processo organizativo da luta aconteceu com articulação de assentamentos e acampamentos da reforma agrária do estado do Ceará que ao se inserirem na luta e no embate entre as relações da sociabilidade capitalista, direcionada pelo estado burguês, ousaram a gritar a educação do campo, enquanto direito dos sujeitos, dever do estado a sua realização.

Nesse sentido, a luta por Educação do campo no Ceará se intensificou no ano de 2007, tendo em sua vanguarda o MST. Gomes (2013) evidencia que a luta pela Educação do Campo e a consequente trajetória de luta por escolas do campo no Ceará, acontece sendo necessário ressaltar, que o termo “escolas do campo” utilizado neste trabalho, não pode ser compreendido com o mesmo significado de “escolas no campo”, tomando por base, não apenas os documentos oficiais da política, mas a própria identificação do MST em relação às escolas e bandeira de luta através da qual elas surgem. Seguindo a mesma lógica, destaca Fernandes (2002):

[...] as diferenças entre escola no campo e escola do campo são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. (p. 68).

Dessa forma, se estabelece o entendimento sobre o processo de conquista das escolas do campo no Ceará. Uma vez que essa luta, parte da iniciativa do MST, ao pleitear uma educação pública e de qualidade para todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST é o primeiro Movimento Camponês em nosso país a trabalhar com a educação escolar, desde a luta pelo direito a educação pública. Ao mesmo tempo em que vem construindo sua concepção de

educação enquanto formação humana, desde as matrizes formativas do ser humano, do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história vinculada a um projeto de transformação da sociedade, desde a realidade dos assentamentos e acampamentos (GOMES, 2013, p. 48).

Numa trajetória de luta frente ao governo do estadual, o MST/CE reivindicou, a construção de sessenta e quatro (64) escolas para os assentamentos de reforma agrária presentes no Estado. Sendo que, doze (12) dessas escolas deveriam ser destinadas ao Ensino Médio. Essa primeira etapa da luta foi marcada fortemente pelas marchas e ocupações realizadas pelo MST/CE, no INCRA e na Secretaria de Desenvolvimento Agrário - SDA, conforme mostram os depoimentos presentes no trabalho de Oliveira (2018).

Nesse sentido, segundo Gomes (2013), as audiências realizadas entre governo do Estado do Ceará e MST resultaram na aprovação da construção de 5 escolas, uma vez que o movimento reivindicava por 64. Dessa forma, a autora destaca que após garantir essa primeira conquista, tornou-se necessário prosseguir na caminhada, dar mais um passo.

Era preciso escolher em quais assentamentos seriam construídas as escolas. Para isso, tornou-se cabível o estabelecimento de alguns critérios. Uma vez que a luta pela Educação do Campo parte da iniciativa camponesa, esses critérios foram elaborados por diferentes representações do MST, em um processo que se organizou coletivamente.

Os critérios para a instalação das primeiras escolas foram sendo construídos levando em consideração as peculiaridades e necessidades dos camponeses. Dessa forma, o MST estabeleceu uma ordem de prioridade de assentamentos a receberem primeiramente as Escolas do Campo a partir dos seguintes requisitos: processo organizativo do assentamento; forma de luta pela terra; demanda de alunos; condições de funcionamento da escola; envolvimento da população no processo de construção da escola; localização geográfica da escola; força da luta no assentamento. (GOMES, 2013; OLIVEIRA, 2018).

Neste contexto de luta as escolas do campo se erguem, no Ceará, a fim de possibilitar a formação digna dos camponeses e camponesas através de uma grande jornada de luta iniciada firmemente em meados de 2007, tendo em sua vanguarda o MST. Dessa forma, destaca Oliveira (2018), essa luta antecede o marco temporal uma vez que, historicamente, o movimento vinha reivindicando e apresentando frentes de luta a diferentes governos estaduais; desde Tasso Jereissati, Ciro Gomes, e, finalmente Cid Gomes, quando houve a conquista definitiva da política pública e início da construção das escolas do campo no Estado do Ceará.

Neste sentido, diante dessa demanda, no ano supracitado, através de muitas lutas e embates é conquistada a construção imediata das cinco primeiras Escolas de Ensino Médio do

Campo no Ceará. E, posteriormente, em meio a permanentes processos de luta, conquista-se a construção de mais duas escolas.

Assim, ano de 2009, durante a gestão do então governador Cid Gomes, o estado do Ceará mediante a Secretaria de Educação, diante da pasta de Diversidade assumiu o compromisso para com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra da materialização de 05 escolas e 06 em pauta que posteriormente veio a ser garantida no embate da luta de classes, e da exigência por melhorias de condições na educação por parte dos sujeitos políticos coletivos camponeses.

Dessa forma, a partir de 2010, as escolas do campo foram sendo inauguradas. Primeiramente entraram em atividade as seguintes escolas: João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), no Assentamento 25 de Maio, em Madalena; Francisco de Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), no Assentamento Maceió, em Itapipoca; e Padre José Augusto Régis Alves, no Assentamento Pedra e Sal, em Jaguaratama.

No contexto mais recente, em 2017, durante a gestão do atual governador Camilo Santana, foram inauguradas mais 3 escolas do campo de ensino médio. Em 28 de setembro de 2017 foi inaugurada a Escola José Fidélis de Moura, no Assentamento Bonfim Conceição, no município cearense de Santana do Acaraú. Já no dia 26 do mês de outubro de 2017, foi inaugurada a Escola Patativa do Assaré, localizada no assentamento Santana da Cal, no município de Canindé, na região do Sertão Central. Por fim, em dezembro, no dia 07, foi a vez da Escola Francisca Pinto dos Santos ser inaugurada no assentamento Antônio Conselheiro, município de Ocara, no Ceará.

No ano de 2019 foi inaugurada pelo MST, em parceria com o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação (SEDUC), a escola Paulo Freire, a nona escola do campo de ensino médio no estado, localizada no assentamento Salão, no município de Mombaça. O nome da escola é uma homenagem ao pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e o patrono da educação brasileira.

Em matéria veiculada pelo site do MST (2019), foi divulgado Cerca de 800 pessoas participaram da inauguração, incluindo o governador do estado do Ceará, Camilo Santana e a secretária de Educação, Eliana Estrela, além de educandos(as), educadores(as), gestores municipais e estaduais, assentados(as) e diversas autoridades.

Ainda em 2019, no dia 5 de setembro, a Assembleia Legislativa aprovou o Projeto de Lei (413/19), de autoria do deputado Elmano de Freitas, que dá o nome de Irmã Tereza

Cristina a Escola de Ensino Médio do Campo, no Assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim, no Sertão Central. A nova unidade educacional de nível médio foi construída com recursos federais e estaduais, em parceria com a Prefeitura Municipal de Quixeramobim, e contém a mesma estrutura das demais, com estimativa de atender 500 alunos, do próprio assentamento e de comunidades vizinhas. (REPORTER CEARÁ, 2019).

Já em 2020, este equipamento foi entregue, confirmando assim a manutenção da Política Estadual de Educação do Campo na agenda atual do Governo do Estado do Ceará.

Nesse sentido, o Ceará conta na atualidade, com 10 escolas de Ensino Médio do Campo construídas e em funcionamento em Assentamentos de Reforma Agrária. Sendo que, apenas uma dessas escolas localiza-se num assentamento que, embora não seja vinculado ao MST, e sim à Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (FETRAECE), “tem tido uma participação em conjunto com o MST, nas semanas pedagógicas e nas atividades promovidas pela Secretaria de Educação Estadual do Ceará, num processo de aproximação com o MST” (GOMES, 2013, p. 48).

Algo bastante peculiar nessas escolas está relacionado ao nome escolhido para cada uma delas. Apontando a necessidade de realização de um resgate histórico, seus nomes homenageiam lutadores, mártires da luta pela terra do próprio assentamento em que se localizam, ou de alguém que tenha um significado expressivo para a classe trabalhadora. Essa simbologia deixa expressa a ligação intrínseca entre a luta pela terra e por educação. Nesse sentido a conquista da escola para os Assentamentos de Reforma Agrária representa a reafirmação da luta pela terra pela classe trabalhadora e homenageia grandes personalidades que se tornaram símbolo desse processo de luta.

As escolas do campo, embora localizadas em frações de territórios diferenciados (algumas estão localizadas no litoral e outras no sertão cearense) colocam em prática a proposta da Educação do campo ao trabalhar conjuntamente os aspectos teórico-metodológico dessa proposta educativa e a formação continuada dos professores.

Esta formação é feita continuamente a través de encontros e estudos coletivos a fim de garantir a construção e prática do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e a socialização das experiências exitosas no chão das escolas mais antigas. Nesse sentido o trabalho é contínuo e a ação conjunta dão suporte para manutenção e melhoria da Educação de Nível Médio do Campo nas escolas do campo (OLIVEIRA; SILVA, 2019).

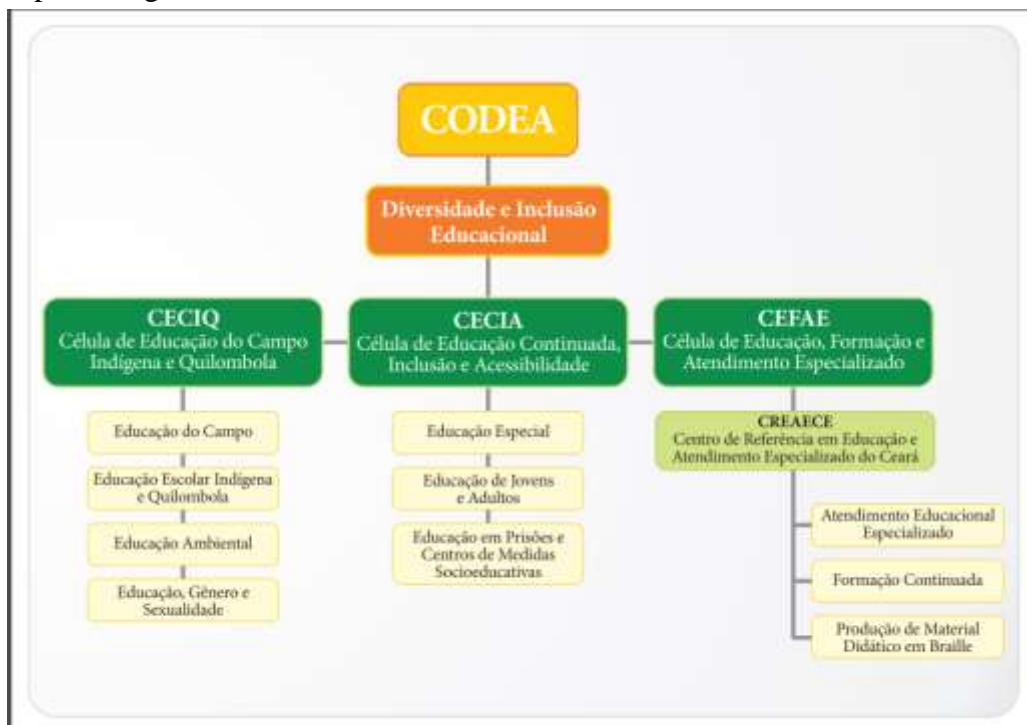
6.3 Trajetória Institucional da Política: do Estado à Gestão democrática na Escola

O Governo do Estado do Ceará através da Secretaria da Educação (SEDUC), realizando os serviços de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem, desenvolve políticas dentro da subcategoria de Diversidade e Inclusão Educacional, (SEDUC, 2020), a saber:

Nesse contexto, com vistas à formulação e à implementação de políticas públicas voltadas para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por meio do Decreto nº 31.221 de 03 de junho de 2013, instituiu na estrutura organizacional da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA, a área da Diversidade e Inclusão Educacional. (SEDUC, 2020).

Nessa perspectiva, no âmbito da a área da Diversidade e Inclusão Educacional, a Educação do Campo se faz presente como um subitem da Célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (CECIQ). (Figura 1).

Figura 5 – Organograma da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA, a área da Diversidade e Inclusão Educacional.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado Do Ceará (2020).

Dessa forma, a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais

em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Resolução CNE/CEB nº 02 de 28/04/2008, art. 1º) (SEDUC, 2018).

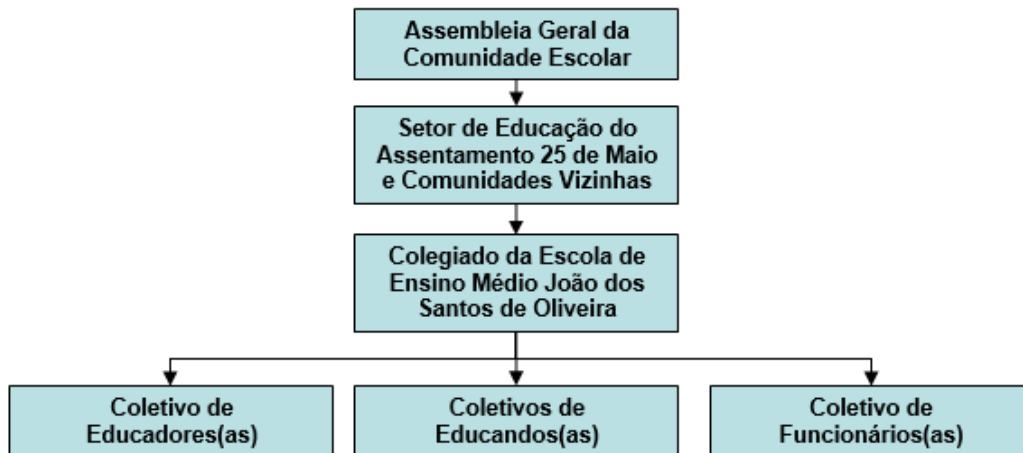
De acordo com a SEDUC (2020), atualmente, existem 88 escolas estaduais localizadas na zona rural, incluindo escolas indígenas, quilombola e escolas regulares de ensino médio, totalizando 24.493 alunos matriculados. Entre estas escolas, estão 10 unidades, localizadas em áreas de assentamento, com 2.074 alunos matriculados, 141 professores lotados e 12 agrônomos. São denominadas de escolas do campo por desenvolverem uma proposta pedagógica, no âmbito da organização curricular, identificada com o contexto da realidade socioeconômica e cultural em que está inserida e sintonizada com as aspirações das populações que ali habitam, buscando refletir a identidade e cultura camponesas. As ações desenvolvidas por essas escolas ocorrem em permanente diálogo com seus gestores, professores, servidores e com o setor de Educação do MST.

6.4 Organicidade e gestão na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)

A Gestão democrática ocorre com a participação das comunidades; dos educadores e educadoras; dos educandos e educandas; pais e mães; setor de educação do MST; e setor de educação do Assentamento na gestão da escola, aprendendo a tomar decisões; respeitar e executar o que foi decidido coletivamente, avaliar o que está sendo feito e a repartir os resultados de cada ação coletiva, partindo dos princípios da participação, coletividade, transparência, valorização do ser humano, interatividade, dinamismo, responsabilidade, solidariedade e compromisso diante dos desafios para o bom funcionamento da escola. (MST, 2012). Esse processo ocorre a partir da organização dos coletivos dentro e fora da escola, com tempos e espaços próprios para analisar e discutir suas questões e práticas, elaborando propostas e tomando decisões nos vários espaços organizativos da escola, do Assentamento e comunidades circunvizinhas, na interação da escola com a SEDUC e a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Educacional (CREDE) 12, no intuito de validar as decisões políticas e pedagógicas envolvendo as Escolas do Campo. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, a Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra) é organizada através das seguintes instâncias de decisões:

Figura 6 – Organograma de instâncias da Escola João Sem Terra.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra) (2012).

a) Assembleia geral da Escola

É a instância máxima da comunidade escolar. Após debate nos núcleos de base, coletivos e colegiado as propostas e encaminhamentos são aprovados em assembleia geral com a participação de todos e todas envolvidas no processo educativo e encaminhadas para a realização nos núcleos e nas demais instâncias da escola. A assembleia geral realiza-se bimestralmente, ou quando necessário para encaminhamentos da escola.

b) Setor de Educação do Assentamento

O setor de educação do Assentamento 25 de Maio é formado por 02 representantes escolhidos em cada uma das comunidades do Assentamento; 02 representantes dos conselhos escolares de cada escola; pelos coordenadores(as) dos polos educacionais (Paus Brancos, São Nicolau, São Joaquim); coordenação do setor de educação do MST e o representante da Direção Estadual do MST na brigada Edilson Monteiro. Este setor assume as seguintes funções:

- Assegurar a articulação da Comunidade com a escola e da escola com a Comunidade;
- Representar no conselho do assentamento na escola do campo;

- Participar do processo pedagógico dos planejamentos, formação dos educadores e educadoras, e outras atividades que sejam organizadas pela escola;
- Garantir o direito à educação de qualidade através das lutas e mobilizações junto ao Município e ao Estado;
- Realizar proposições que inovem o trabalho pedagógico da escola;
- Atuar no sentido de garantir a implementação das linhas políticas, princípios pedagógicos, filosóficos e organizativos vinculados à Educação do Campo e às lutas sociais;
- Articular a implementação junto à rede de escolas municipais e estaduais do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo;
- Contribuir com a realização de intercâmbios e encontros com outras escolas de educação fundamental de assentamentos e do campo;
- Realizar as relações públicas com a sociedade;
- Buscar parcerias junto com o MST, Secretaria de Educação Estadual e outras instituições parceiras para realizar a formação inicial e continuada dos educadores, bem como promover a educação profissional e outros cursos;

O Setor de Educação se reúne mensalmente ou quando é necessário. Em relação a participação das comunidades circunvizinhas que tenham estudantes na escola, são convidados para reunião do setor quando a Escola do campo é colocada em pauta.

c) Coletivo de Educadores e Educadoras

O coletivo de Educadores (as) da Escola é formado por todos os educadores e educadoras de cada área do conhecimento (Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias). Tem como funções:

- Ser um espaço de levantamento de pontos de discussão, aprofundamento e encaminhamento das questões relacionadas à Escola do Campo, seu funcionamento, sua participação como sujeito deste processo, no Assentamento e na Brigada Edilson Monteiro;
- Realizar o diagnóstico da realidade para definir eixos temáticos de estudos a serem trabalhados na escola;
- Fortalecer a coletividade dos educadores (as);
- Realizar pesquisas e trabalhar a formação permanente dos educadores(as);
- Zelar pelo cumprimento das diferentes atividades e funções desempenhadas por cada educador(a);

- Ser um espaço de planejamento das aulas e das ações em que a Escola esteja envolvida;
- Escolher um coordenador e uma coordenadora para o Coletivo.

O Coletivo de Educadores e Educadoras reúne-se no tempo organicidade, para estudo avaliação e planejamento, levantamentos de pontos a ser debatidos pela coordenação, unificar na Assembleia Geral dos educadores(as) e levar como pontos de discussão as sugestões para o Colegiado de gestão da Escola do campo.

d) Coletivo de educandos(as)

Em cada turma, os educandos e educandas se auto-organizam, em Núcleos de Base (NB's) de 07 a 10 participantes, em que escolherão um casal para a coordenação do núcleo de base. Entre os vários coordenadores de núcleos será escolhido um educando e uma educanda para Coordenação da Turma. Cada turma organizada em núcleo de base tem por função:

- Ser um espaço de convivência, auto-organização dos educandos(as);
- Ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos e educandas dentro da Escola do Campo;
- Fortalecer a coletividade da turma;
- Planejar as ações voltadas para o campo experimental;
- Planejar e realizar as tarefas de interesse coletivo.

Conforme a necessidade da escola, as tarefas de interesse coletivo serão distribuídas entre os participantes dos NB's, através da organização de equipes. Por exemplo, equipe de cultura e mística; esporte e lazer; relatoria e memória; disciplina; comunicação; embelezamento e produção; saúde.

Os Núcleos de Base se reúnem semanalmente para levantar pontos a serem debatidos, unificados na coordenação de cada turma do ensino médio e levados como sugestão para o Colegiado de Gestão da Escola do campo.

A articulação dos Núcleos de Base é feita através do Coletivo de Educandos(as), formado por todos os coordenadores e coordenadoras de turmas, instância representativa do segmento dos estudantes, equiparando-se e podendo desempenhar as funções do Grêmio Estudantil.

e) Coletivo de funcionários (as)

O Coletivo dos funcionários(as) é formado por todos os demais funcionários da escola (vigias, auxiliar de serviços, merendeiras, agente administrativo, auxiliar de secretaria, entre outros) e tem como função:

- Ser um espaço de levantamento de pontos de discussão, aprofundamento e encaminhamento das questões relacionadas à Escola do Campo, seu funcionamento, sua participação como sujeito deste processo, no Assentamento, na Brigada Edilson Monteiro;
- Fortalecer a organização dos funcionários(as);
- Promover a realização de cursos que qualifiquem seu trabalho;
- Zelar pelo cumprimento das diferentes atividades e funções desempenhadas por cada funcionário(a);
- Ser um espaço de planejamento das ações em que a Escola está envolvida;
- Escolher um coordenador e uma coordenadora para o Coletivo.

O Coletivo de funcionários(as) reúne-se quinzenalmente ou quando necessário for para levantar pontos a serem debatidos e levados como sugestão para o Colegiado de gestão da Escola do campo.

f) Colegiado de gestão da Escola

O Colegiado de Gestão da Escola é formado pela unidade executora da Escola (Diretor (a), Coordenador(a) Pedagógico(a), e Secretário (a) Escolar); por 01(um) educando ou educanda de cada ano do ensino médio ou cursos que venham a funcionar na Escola, indicados pelo coletivo de educados(as); 01(um) educador e 01(uma) educadora, indicados pelo Coletivo de Educadores (as) da escola; 02 (dois) membros do Setor de Educação do Assentamento; 01(um) membro da Associação do Quieto; e 01(um) funcionário e 01(um) funcionária, indicados pelo Coletivo de Funcionários da Escola. São funções do Colegiado de Gestão da Escola:

- Acompanhar o cotidiano da escola, garantindo a implementação do Projeto Político e Pedagógico; do Regimento Interno; e das decisões tomadas no Setor de Educação e no Conselho do Assentamento;
- Realizar a relação institucional da Escola com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 12, Secretaria da Educação do Estado do Ceará –

SEDUC e Secretaria de Educação dos Municípios de Madalena, Quixeramobim e outras instituições;

- Garantir os planejamentos pedagógicos e a formação continuada de toda comunidade escolar;
- Coordenar a realização de eventos de forma compartilhada com os envolvidos;
- Buscar apoio e parceria para o funcionamento da Escola do Campo na ampliação dos cursos, na captação de recursos, nas ações em conjunto com o MST;
- Promover a atualização de informações através de mural, rádio escola, divulgação das principais notícias do dia, juntamente com os educandos (as) e educadores (as).
- Zelar pelo envolvimento da Comunidade escolar, do Assentamento 25 de maio no cuidado com o patrimônio da Escola;
- Impulsionar a vivência dos valores, da solidariedade e indignação diante das injustiças, do amor ao estudo, pertença à luta pela Terra, o valor da memória histórica de que somos herdeiros de tantas lutas, de resistências e revoluções.

O Núcleo Gestor (Diretor, Coordenador Pedagógico, Secretário Geral) coordena o Colegiado de Gestão da Escola e tem a função de assegurar a execução das decisões tomadas pela coletividade em articulação com a CREDE 12 e SEDUC.

O Conselho Escolar da Escola deverá ser composto a partir do Colegiado de Gestão da Escola, exercendo suas atribuições de acordo com as legislações vigentes.

Neste capítulo foram apresentadas peculiaridades da Política Estadual de Educação do Campo, traçando um panorama com vias a melhor caracterizá-la no âmbito do que os documentos oficiais estabelecem, bem como do processo de luta e implementação das Escolas do Campo e de como, institucionalmente se organiza a gestão da mesma. Nas próximas páginas se direciona o foco para os sujeitos atendidos pela política e como estes a percebem e ressignificam.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No âmbito da Avaliação em Profundidade, surge a necessidade de direcionar significativa atenção aos aspectos sociais e culturais inerentes aos diferentes espaços institucionais, em que se instrumentaliza a política, bem como de seus sujeitos receptores. (RODRIGUES, 2008).

Trata-se de uma perspectiva que busca compreender estruturas simbólicas (culturais) que orientam os indivíduos. Cabe destacar ainda que na avaliação em profundidade há um amplo reconhecimento de territorialidades específicas, onde se manifestam sentidos e significados. (CRUZ, 2019).

Dessa forma, neste capítulo realiza-se o resgate das falas dos(as) jovens participantes da pesquisa através da retomada de suas impressões acerca do que lhes foi indagado no momento das entrevistas abertas. O que por elas e eles foi verbalizado exprimiu profunda subjetividade, através de seus diferentes olhares. As subjetividades foram analisadas à luz da literatura de referência na busca do alcance dos objetivos específicos desta pesquisa.

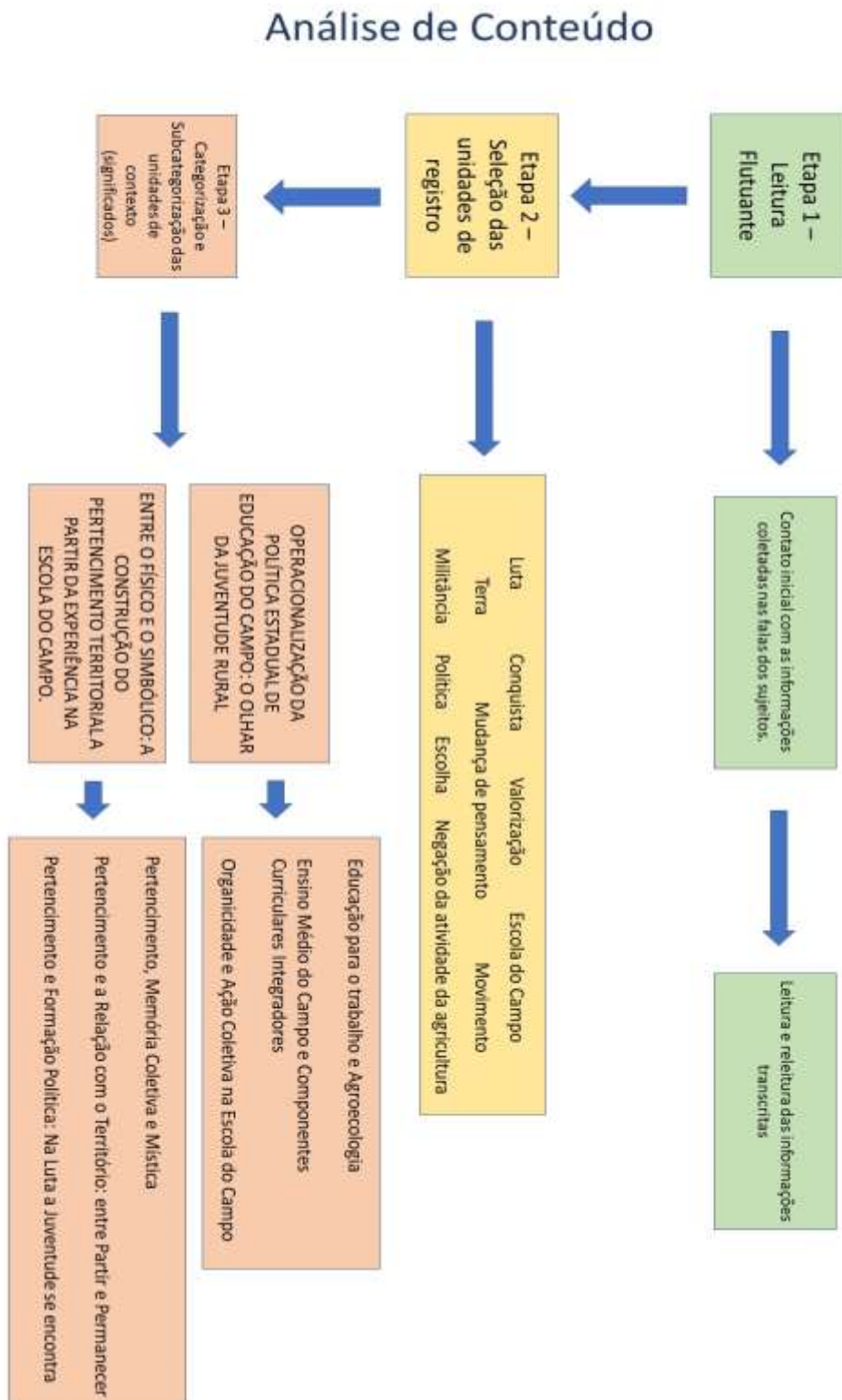
Na ocasião da apresentação dos trechos extraídos das falas dos(as) jovens rurais, visando a garantia do anonimato, seus nomes foram substituídos por nomes de plantas presentes no Bioma Caatinga, comum ao território do Sertão Central Cearense, espaço geográfico onde se inserem esses sujeitos no momento da pesquisa.

A aproximação com o campo da pesquisa, à medida que favoreceu o repensar das categorias estudadas, revelou proximidade entre as proposições teóricas adotadas e as avaliações construídas pelos sujeitos ouvidos. Após a transcrição das falas, foi realizado o exercício de lê-las por diversas vezes para análise.

Dessa forma, à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016), foi realizada a leitura flutuante a partir do banco de informações, incluindo desde o contato inicial com as informações coletadas nas falas dos sujeitos até a identificação dos 4 eixos principais de condução das entrevistas, já descritos no percurso metodológico.

Posteriormente, ocorreu a etapa de seleção das unidades de registro, que no âmbito desta pesquisa, foram as expressões que mais se repetiram nos discursos extraídos. Após esta etapa, foi feita a categorização e subcategorização das unidades de contexto (significados). Estas desencadearam as unidades temáticas para desenvolvimento de cada categoria para discussão como explicita a Figura 7:

Figura 7 – Etapas da análise das informações à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

7.1 Operacionalização da Política Estadual de Educação do Campo: o olhar da juventude rural

7.1.1 Educação para o trabalho e Agroecologia

Uma vez que as entrevistas foram realizadas em tom de conversa informal, à medida que o pesquisador precisava extrair informações detalhadas sobre a vivência das moças e rapazes na Escola do Campo, obviamente considerava a diversidade no modo de se expressar e verbalizar de cada sujeito, mas conseguia perceber que a grande maioria deles(as), descrevia em detalhes e com considerável energia e empolgação na fala, a forma que ocorriam as atividades na escola, demonstrando o quão significativa no cotidiano desses sujeitos a escola se faz.

Através das falas dos sujeitos ficou perceptível a nitidez que, junto aos alunos da escola do campo, é tratada a Educação do Campo como projeto pedagógico diferenciado de outros que se inserem no meio rural. Os(as) alunos(as) conseguiam explicar com veemência as particularidades e o teor próprio que a Educação do Campo carrega em si. Os(as) alunos(as) entrevistados(as), recorrentemente, optavam por estabelecer comparativos entre a escola em que estudam e as escolas convencionais, presentes no meio urbano, recorrentemente definidas por eles como “da cidade”, explicitando as particularidades que vivenciam através do ensino médio na escola do campo.

Essa escola envolve o campo, ai ela envolve outras matérias que outras escolas não têm, que é como a pessoa pode ter produção também no campo, como a pessoa pode fazer no campo, pra formar uma fonte de renda sabe? Ela incentiva os alunos, com aulas práticas, como fazer o manejo. Ali na mandala aqui do lado do colégio tem criação de galinha, porcos, ai os professores incentiva os alunos cuidando desses animais, eles dão instruções, isso no dia que é integral, que é terça e quinta. (Caroá, sexo masculino).

Diferencia muita coisa. O que você aprende aqui é totalmente diferente do que você aprende lá. Essas matéria de [Não entendível] formação cidadã e [não entendível], é umas matéria que a pessoa pensa que não é importante, mas é tão importante pra sua formação quando você sai do ensino médio, é como se você estivesse estudando tudo numa matéria só. E além das aula prática né? Eu acho que as aula prática é uma das coisa mais legal que tem, experiências diferentes. É uma matéria assim, que eu acho que todas as escolas, você deveria ter a oportunidade de você estudar essas matéria extracurricular. (Angico, sexo feminino).

As falas evidenciam as particularidades pedagógicas de um projeto de ensino diferenciado que se materializa nas disciplinas específicas e atividades extracurriculares que esses jovens têm acesso. Os(as) jovens pesquisados(as) recorrentemente faziam questão de

trazer a tona o caráter prático do projeto educacional a qual estavam atrelados. Em verdade, este caráter prático se assumiu pelo MST ao desenvolver para as escolas do campo propostas curriculares voltadas ao reconhecimento e valorização dos conhecimentos e saberes produzidos na vida no campo. (MELO; LIMA, 2016). Este currículo escolar específico é parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola do campo.

À medida em que se edificaram os prédios das escolas do campo, se estruturaram os PPPs de origem coletiva com as famílias de assentados(as) e educadores(as) dos assentamentos envolvidos em consonância com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), como já mencionado na análise de conteúdo da política. Desse processo de diálogo entre diferentes partes interessadas, no âmbito da constituição dos PPPs, nasce a proposição dos Campos Experimentais, na perspectiva que estes sejam locais de prática e vivência camponesa. Sobre este aspecto, Silva (2017) destaca que emerge das próprias famílias de assentados(as) que fossem estruturados os Campos Experimentais nas escolas do campo objetivando a educação para o trabalho e pelo trabalho camponês, a valorização e acúmulo da experiência do MST com educação.

Nesta perspectiva educacional, o MST assume como referência a experiência do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e da Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, destacando com grande relevância a atuação destas instituições educacionais na prática da educação contextualizada em agroecologia e convivência com o semiárido. Os(as) alunos(as), a partir de suas falas enfatizam recorrentemente o Campo Experimental como um local pensado e aplicado para o aprendizado da prática camponesa.

Silva (2016) destaca o Campo Experimental como um ambiente em que se viabiliza a integração direta entre trabalho produtivo e educação, ressaltando que cada escola do campo dispõe de uma área que varia entre 5 a 10 hectares, cedida pelo próprio assentamento de reforma agrária. Dessa forma, os Campos Experimentais são áreas anexadas às escolas. Estes funcionam como unidades pedagógicas específicas, onde se instrumentaliza o aprendizado em produção agrícola.

Especificamente no caso da Escola João dos Santos Oliveira, o PPP (2012) destaca que o Campo Experimental é uma área de 10 hectares, definida junto ao Conselho Geral do Assentamento, para atividades produtivas da reforma agrária e da agricultura camponesa, onde possam ser construídas experiências educativas associadas aos objetivos escolares.

Analisando a perspectiva estabelecida pelo projeto pedagógico implementado nas escolas do campo compreende-se a quão significativa é a ótica que se estabelece em relação a educação para o trabalho, adotando uma noção de trabalho socialmente produtivo. Neste

sentido, levanta-se a necessidade de enxergar a produção no âmbito da reprodução dos próprios ideais da classe trabalhadora camponesa, uma vez que o trabalho se manifesta como a “forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 748).

Dessa forma, torna-se compreensível as motivações pelas quais o MST estabelece uma educação contextualizada com foco na realidade vivida e para o trabalho, como uma das bases da educação do campo instrumentalizada em suas escolas. O trabalho nesse sentido é visto como mote para um projeto de transformação da sociedade, a partir da associação de trabalhadores que, por si mesmos decidam o que e como produzir e assim exerçam sua liberdade.

Cabe destacar que a integração entre trabalho e educação, a partir da ótica camponesa, proposta pelo MST não se restringe apenas ao uso do Campo Experimental. De uma forma mais ampla, destaca Silva (2017), o Campo Experimental funciona, não apenas como um espaço físico, mas como uma estratégia pedagógica; um território de ensaio e experimentação. Nele pode se oportunizar a pesquisa no âmbito da agroecologia, sustentabilidade ambiental, soberania alimentar, economia solidária e construção de alternativas tecnológicas, fundamentadas na coletividade, cooperação e trabalho em convivência com o semiárido.

Sobre este aspecto, os(as) alunos(as) trazem à tona as práticas agrícolas em Agroecologia e convivência com o semiárido que, através da escola do campo apreendem e podem replicar nas unidades de produção familiar em que estão inseridos.

Acredito que uma das primeiras coisas que a gente aprendeu sobre agroecologia aqui na escola, foi como fazer defensivos naturais, e levar isso pros nossos pais, que hoje, algumas pessoas na comunidade, por a gente ter aprendido na escola, eles usam os defensivos naturais. Agroecologia também é como a gente trabalha aqui na escola, que é plantar sem veneno, é vê uma vida melhor, vida agroecológica, você não precisa usar de veneno pra fazer o plantio das coisas que a gente tem que fazer. (Aroeira, sexo feminino).

Tem aula de campo, assim, agricultura, dentro da escola [pausa]. É muito boa também, porque a gente tem uma base intensificada, e você aprende muita coisa. Muita coisa nova, muita coisa sobre agricultura, entendeu? E aqui também tem um espaço montado pra agroecologia, pra o ensino dos alunos. Ai assim, a gente vai aprendendo muita coisa. (Carnaúba, sexo masculino).

Ao destacar as experiências em Agroecologia oportunizadas pelas atividades da escola, os(as) alunos(as) reiteram a importância da inserção da ciência agroecológica como paradigma teórico-metodológico que norteia a prática agrícola, tornando-se, a partir do

aprendizado consubstanciado na escola, agentes de multiplicação dos preceitos agroecológicos em seus territórios, como destaca a fala de Aroeira: “[...] e levar isso pros nossos pais, que hoje...eles usam os defensivos naturais”. Quando o(a) mesmo(a) jovem fala em “vida melhor, vida agroecológica”, o que é dito denota que a agroecologia encerra não apenas um conjunto de técnicas ou ciência orientada ao ato de plantar, colher e manejar, mas sim uma forma diferenciada de encarar a realidade; um verdadeiro projeto de transformação da realidade.

Sobre este aspecto, destaca Primavesi (2016), a dimensão técnica da agroecologia; enquanto ciência pautada na produção agrícola de base ecológica, que busca evitar sintomas negativos, sejam estes nos solos, nas plantas, nos seres humanos e em qualquer organismo ou sistema vivo que se relacione à agricultura. A autora destaca a agroecologia como ciência capaz de agregar e proteger o solo; aumentar a biodiversidade; proteger o sistema radicular das plantas e manter a saúde vegetal pela alimentação equilibrada.

Este é o aspecto técnico diretamente apreendido pelos(as) alunos(as) da escola do campo nos momentos formativos que se centram nas práticas alternativas mencionadas por eles. Mas cabe destacar a dimensão eminentemente política, estabelecida pela relação entre agricultura camponesa e agroecologia. Esta, como destaca Caldart (2017), assume posição dialética e ganha caráter de negação direta e radical ao ideário social do capital.

Dessa forma, em uma acepção marxiana, a agroecologia exprime o confronto entre classes fundamentais da sociedade capitalista no campo contra hegemônico. Dessa forma, a “vida agroecológica” que o MST preza e reflete para a educação do campo, diz respeito a uma intencionalidade social e política a ser conferida, através da consciência associativa, da classe trabalhadora camponesa em contraponto ao modo de produção capitalista.

Dessa forma, a agroecologia emerge da classe trabalhadora com vias a valorizar, não apenas o modo de produzir advindo do campesinato, mas o próprio modo de vida; o pensar, o sentir e o agir camponês. Uma vez que este se encontra em constante situação de contradição em relação ao modo de produção capitalista, a agroecologia se insere como um meio de ampliação da autonomia camponesa frente ao capital. Ao mesmo tempo, é necessário agir para superar o preconceito veemente presente na formação social brasileira contra os camponeses, que se reflete diretamente no senso comum e diminui auto estima dos próprios trabalhadores em relação ao campo (CARVALHO, 2016).

7.1.2 Ensino Médio do Campo e Componentes Curriculares Integradores

Uma vez que a Educação do Campo surge da necessidade e urgência de uma educação escolar que respeite, valorize e se aproprie de saberes culturais dos(as) alunos(as) e da comunidade local como parte do projeto pedagógico da escola, cabe realizar a análise dos componentes curriculares na esfera do ensino médio do campo, a partir das proposições que os mesmos apresentam, sobretudo a partir do relato da prática de como se materializam nos espaços formativos da escola. No decorrer das entrevistas realizadas, todos(as) os(as) jovens, em algum momento caracterizavam em detalhes os dias letivos das disciplinas específicas, inserindo-as como fator extremamente presente no cotidiano escolar. Cabe destacar a distinção de dias letivos de meio período, dos dias letivos em tempo integral como destaca a fala a seguir:

Rapaz... no dia integral trabalha muito a convivência dos alunos uns com os outros [pausa]. No sentido de aula prática, porque nos dias integrais tem muito mais tempo ne, pra fazer as aulas práticas, e eu acho que os dias integrais são feitos pra integrar as aulas práticas mesmo ne? Nos dias normais você num vai aula prática, que nem nos dias integrais (Carnaúba, sexo masculino).

Integral, tem... funciona assim, é dividida a base curricular comum né, que é as matérias comuns, e as diversificadas. A gente faz as comum meio período e ai no outro período faz a diversificada, estuda semi-integral, dois dias por semana, o dia todo. Ai nesses dois dias a gente faz as matérias diversificadas, OTTP, PEP, PSC (Ipê Roxo, sexo masculino).

A partir dos discursos apresentados, percebe-se a diferenciação entre tempos e espaços educativos sendo conferida na escola do campo. Cabe destacar que o MST assume o compromisso de ultrapassar o espaço-tempo da sala de aula, uma vez que o considera restrito para o atendimento da educação humana em todas as necessidades da vida. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, 2012). Dessa forma, busca constituir uma diversidade de tempos e espaços educativos a serem assumidos pedagogicamente pela comunidade escolar e suas formas organizativas.

Silva (2017) afirma que a diversificação dos tempos escolares nas escolas de ensino médio do campo ocorre a partir do próprio reconhecimento que o MST realiza em relação a multidimensionalidade da educação escolar que assume a necessidade de trabalhar diretamente na formação humana.

Dessa forma, a escola é reconhecida como lugar de formação humana omnilateral, necessitando abarcar pedagogicamente as várias dimensões da vida. Dessa forma, o PPP da Escola João dos Santos Oliveira estabelece a diferenciação dos tempos educativos, a saber:

Tempo Formação e Mística; Tempo Aula; Tempo Estudo Individual; Tempo Trabalho; Tempo Oficina e Atividades Culturais; Tempo Seminário; Tempo Organicidade; Tempo Esporte e Lazer (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, 2012).

Os(as) alunos descrevem a diferenciação entre os dias da semana, na rotina escolar, sendo dois dias integrais em que se realizam as atividades dos componentes curriculares integradores, onde destacam a possibilidade de maior integração entre os conteúdos didáticos, e sobretudo, estabelecer maior ligação entre teoria e prática.

Dessa forma, particularmente no âmbito da Escola João dos Santos Oliveira, durante o período de aproximação com o campo da pesquisa, os momentos em que os componentes curriculares integradores se faziam presentes ocorriam nas terças e quintas feiras. Nas terças feiras pela manhã, aconteciam as aulas práticas de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), seguidas pelas disciplinas da base nacional comum no turno da tarde. Nas quintas-feiras, pela manhã as aulas práticas de OTTP e a tarde os momentos de organicidade que envolvem Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP), Práticas Sociais Comunitárias (PSC) e outras atividades referentes aos Núcleos de Base (NB) dentro do calendário da Escola, como será detalhado mais adiante. Nos outros dias e turnos da semana seguiam-se as aulas das disciplinas curriculares da base nacional comum.

Dessa forma, os PPPs das escolas do campo foram adequados com a ampliação de carga horária, incluindo dois dias integrais para cada turma. Esta ação, ocorreu por meio de um amplo processo de discussão com os diferentes sujeitos e segmentos que atuam nas escolas do campo e no movimento social que delas participam, além de outras instituições. Para tanto, foram realizadas várias reuniões técnicas, encontros e seminários, em diferentes momentos, com a criação de um grupo coletivo de sistematização das contribuições construídas durante todo o trabalho (SEDUC, 2020).

Assim, a estrutura curricular do ensino médio do campo, conta com três componentes curriculares de caráter teórico-prático, compondo a parte diversificada da matriz curricular, sendo estes, recorrentemente, descritos com bastante afinco pelos(as) jovens participantes da pesquisa, como vemos adiante:

OTTP, organização do tempo e trabalho produtivo; PEP, projeto, estudo e pesquisa; PSC, projeto formação cidadã. OTTP é como se fosse um curso técnico em agroecologia, OTTP. Questão da ecologia né, do cuidado com o meio ambiente, com a terra, com o solo, como plantar, técnicas de produção, é um curso técnico de agroecologia. PEP ensina você a pesquisar, pra fazer TCC, fazer essas coisa, prepara você pra faculdade. Faz pesquisa, ensina você a ser um... buscar conhecimento, pesquisar ta certo? E o PSC, formação cidadã, induz você a fazer práticas sociais né,

ser solidário, ter empatia pelos outros, ta certo? Tipo [não entendível] essas ai. (Ipê Roxo, sexo masculino).

OTTP é muito mais voltado pra o uso da agroecologia, que a gente faz colheita das fruta aqui da escola, mas também tem seus conteúdos de sala de aula, como por exemplo agora a gente tava trabalhando o cooperativismo, na matéria de OTTP. Ai tem a questão do plantio, que a gente colhe e a gente planta aqui na escola, tem a produção de defensivos naturais, eu acho que é mais isso que a gente faz. É uma convivência com a escola, que a gente aprende também, tanto pra trabalhar com a comunidade dentro da escola, e eu acho que é uma das melhores matérias que tem. A PEP, é estudo e pesquisa, é quase uma preparação pra uma vida universitária, talvez, porque sempre sabe que nas universidades você vai ter que fazer muita pesquisa né.. então é outra matéria que eu acho que é muito importante na escola. E a PSC, é práticas sociais comunitárias, é mais a questão de se envolver os alunos com o movimento e trazer isso pra escola nas horas aqui da organicidade dia de quinta-feira, é mais isso. (Aroeira, sexo feminino).

Dessa forma, os(as) alunos(as) destacam as especificidades dos três componentes curriculares que compõe a base diversificada; Práticas Sociais Comunitárias (PSC), a qual o estudante é levado a elaborar uma pesquisa sobre sua comunidade, orientando o fazer científico na educação básica, assim como possibilita uma maior reflexão sobre a sua realidade; a segunda disciplina é Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP), a qual resulta em uma pesquisa a ser apresentada ao término do 3º ano do ensino médio; e, por fim, a disciplina Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), que possibilita o acesso a um profissional Engenheiro Agrônomo, que ministra a disciplina com a finalidade de apresentar técnicas produtivas mais sustentáveis adequadas à realidade local.

Dessa forma, ocorre um acréscimo na carga horária, passando para 3.960 horas (sendo a base nacional comum com 2.760 horas e a parte diversificada com 1.200 horas). Cabe informar que estes componentes curriculares foram assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, no art. 28, incisos I, II e III, conforme destaca a SEDUC (2020).

Silva (2017) destaca que, mesmo apresentando um caráter fortemente disciplinar, os conteúdos a serem apreendidos expressam a intenção interdisciplinar, funcionando como elos integradores entre as mais diversas áreas do conhecimento escolar, relacionando-a com a realidade concreta, no âmbito da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social.

Essa proposição se alia ao entendimento de que

A Escola do Campo ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, precisa construir estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes. (MST, 2012, p. 45)

Através das falas dos(as) alunos(as) e da análise do PPP da Escola João dos Santos Oliveira, compreende-se que ao componente “Projetos, Estudos e Pesquisa” (PEP) se estabelece a proposição de possibilitar a investigação de problemas da realidade, tomando-a como objeto de estudo, e proporcionar a iniciação científica, possibilitando que os(as) jovens se apropriem dos fundamentos e métodos científicos. Dessa forma, prevê a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, sugerindo a construção de um percurso de pesquisa ao longo de todo o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que também situa a pesquisa como um princípio pedagógico, presente em todas as áreas do conhecimento. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, 2012).

Uma vez compreendida a importância do trabalho como princípio educacional dentro da pedagogia do MST, cabe realizar a descrição do componente curricular “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, exprimindo a relevância do trabalho no âmbito das disciplinas curriculares. Através da OTTP, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a organização e coordenação de atividades no Campo Experimental da escola do campo, com vias a desenvolver conhecimentos em agricultura camponesa e reforma agrária, com foco na Agroecologia, como descreve:

Dialogando com as demais áreas esse componente curricular deverá promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática; promover formas de organização para o trabalho com base na cooperação; e tomar o trabalho produtivo camponês e seus desafios como objeto de estudo, desenvolvendo tecnologias camponesas. Para tanto, além da relação com os demais componentes curriculares é necessária uma integração com o Setor de Produção do Assentamento, bem como a articulação com outras instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, p. 45, 2012).

Assim, evidencia-se a intencionalidade de realizar integração entre as práticas escolares e as práticas da própria comunidade, oportunizando a troca de saberes camponeses, no âmbito social e produtivo com objetivo de valorizar a cultura material e imaterial camponesa. Sobre este aspecto, durante a aproximação com o campo, na realização da observação participante o pesquisador constatou que a escola do campo, vem conseguindo realizar a integração com a comunidade do assentamento em que se inserem recebendo doações de mudas, sementes e animais de produção, a serem utilizados como recursos pedagógicos no âmbito do campo experimental que, uma vez estruturado também passa a dispor recursos para a escola.

A partir da disciplina de OTTP, com quatro horas de aulas semanais, viabilizada pelo Tempo Trabalho, além das práticas produtivas com caráter agroecológico, os(as)

alunos(as) têm a oportunidade de contribuir na manutenção e limpeza dos espaços pedagógicos da escola do campo, como destaca a fala que segue:

Ah, é porque tem OTTP que é prática, aí nós faz no campo instrumental, vai fazer as coisa, alimpa o aviário, alimpa a escola, faz várias coisas [risos] que não é muito normal nos dias assim de quarta, e segunda e sexta. (Cumaru, sexo feminino).

Plantinha de mudas, a limpeza ao redor da escola, dentro da escola, como hoje fizemo, e só isso mermo. (Umbuzeiro, sexo masculino).

Sobre este aspecto, Arroyo (2013) ressalta que a Educação do Campo constrói projetos educativos que visam contemplar e valorizar o patrimônio e a diversidade sociocultural do campo, sobretudo através das lutas dos coletivos docentes que, cada vez mais identificados com os educandos, passam a trabalhar de forma ousada a autoimagem positiva do sujeito camponês. Dessa forma, são trabalhados os conteúdos de forma prática, ousada e criativa, capaz de incluir os educandos e os seus saberes como parte significativa desse projeto curricular.

Voltando aos componentes curriculares, “Práticas Sociais e Comunitárias” (PSC) se insere com um enfoque direcionado às matrizes da cultura, da luta social e da organização coletiva, buscando viabilizar a integração da escola com as outras dimensões da vida camponesa. Dessa forma, são desenvolvidas práticas sociais de intervenção coletiva que intencionam promover a mobilização social e comunitária, organização coletiva, a participação social e política, a mística e a animação da cultura camponesa (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, 2012).

Os depoimentos dos(as) alunos(as) recorrentemente ressaltavam a importância da formação cidadã para formação humana, sobretudo para a vida em comunidade, no âmbito do próprio território em que estão inseridos(as), destacando sempre a relevância da escola do campo dentro e para a comunidade, como pode-se observar:

São várias. Assim, tem trabalho produtivo, tem OTTP, que é uma base [não entendível], que a gente trabalha com nosso agrônomo, tem a PEP, que trabalha as forma de pesquisa. É muito bom. Tem PSC também, que é o trabalho desenvolvido na comunidade, e no final de tudo, tipo assim, sobre a palestra, sobre o que foi trabalhado, sobre a escola na comunidade, é elaborado uma prova, no final disso tudo. (Carnaúba, sexo masculino).

E a PSC, é práticas sociais comunitárias, é mais a questão de se envolver os alunos com o movimento e trazer isso pra escola nas horas aqui da organicidade dia de quinta-feira, é mais isso. (Angico, sexo feminino).

A PSC é mais formação cidadão sabe, os valores que a pessoa precisa ter, humildade, respeito, essas coisa sabe? (Caroá, sexo masculino).

A experiência relatada pelos(as) jovens rurais evidencia a relevância atribuída a educação cidadã dentro da escola do campo, como uma escola que relaciona o aprendizado oportunizado pela prática docente e pelo cotidiano escolar, com a integração junto à comunidade, enquanto território de construção de saberes. Através da formação cidadã oportunizada pela escola do campo, os(as) alunos(as) passam por um processo de edificação de valores camponeses de nível local, mas que também se integra na sociedade como um todo, a nível global. Estes valores visam a busca pela transformação social, conforme os anseios do povo camponês a partir de sua própria realidade e não da ótica das demandas de mercado ou da sociedade urbana.

Sobre este aspecto da formação cidadã, Queiroz (2011) respalda que ela não se restringe a um espaço físico, onde se teoriza, onde simplesmente se ensina e se aprende, mas permeia todos os contextos do campo. Trata-se de uma educação para formação de um cidadão em constante processo de reflexão e, sobretudo, ação transformadora.

Uma vez que, no caminho do processo de formação cidadã, o(a) aluno(a) vem a se deparar com uma grande oferta de informações, torna-se imprescindível o repensar constante das estratégias pedagógicas em uso. Nesse sentido, segundo Melo, Meirelles e Garcez (2016), destaca-se a necessidade de o professor inserir de forma recorrente na teoria, de maneira indissociável, componentes da práxis, adaptando as metodologias de ensino para uma reflexão sobre a experiência. Este aspecto se torna evidente na instrumentalização da educação do campo como destaca a seguinte fala:

Porque são as matérias que além do que a gente estuda dentro da sala de aula, a gente estuda fora da sala de aula também, nas aulas práticas. Eu acho tão bonito quando as nossa professoras de história senta com a gente e conversa, quando eles querem fazer algo diferente com a gente, ela sempre diz pra gente, que a gente reclama “ – tia, num sei o que, tem atividade” e ela: “gente, atividade, estudo, não é só dentro de quatro paredes, estudo você aprende muitas vezes, muito mais fora do que dentro (Angico, sexo feminino).

[...] as vezes a gente vai pro trabalho fora da sala, a gente faz coisas fora da sala, que num deixa tão, como é o dia todo, não deixa o dia tão chato, de ficar o dia todo na sala, então acho que isso diferencia bastante... Não, eu acho que como é... eu acho que como é, assim, química, matemática, física, essas coisa, a gente pra não ficar tão, chato, tão pesado, a gente vai mais voltado para o trabalho no campo (Jitirana, sexo feminino).

As falas evidenciam em diferentes formas, o empenho dos professores em tornar o aprendizado contextualizado, sobretudo a partir do aproveitamento dos diferentes ambientes da escola e da contextualização estabelecida de forma interdisciplinar, através de conteúdos que abordam conhecimentos escolares e culturais por meio da criatividade em estabelecer projetos

didáticos e estratégias metodológicas que oportunizam aos estudantes vivências relacionadas aos saberes culturais e escolares, ressignificando assim o conhecimento.

De acordo com Moreira (2009), fica nítido o esforço em buscar instrumentalizar uma educação que não enxergue o conhecimento de forma compartimentalizada. É a negação da forma burocrática de currículo escolar, que dificulta aprendizagem. É uma perspectiva de fazer com que a juventude rural consiga perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, devendo ser compreendidos, não de forma isolada, mas em sua totalidade.

7.1.3 Organicidade e Ação Coletiva na Escola do Campo

Ao descreverem o cotidiano na Escola do Campo, todos(as) os(as) jovens participantes da pesquisa trouxeram à tona a forte presença de um elemento bastante característico da educação do campo; a organicidade. Esta presença marcante delineou a percepção do pesquisador em relação a política pública ali implementada, sobretudo no que diz respeito a forma própria de organização, divisão de tarefas e autogestão de responsabilidades. Sobre essa especificidade da organização escolar, os(as) estudantes relatam:

Organicidade é o jeito que a escola se organiza né... como somos diferentes, acho que tu vai vê hoje aqui a tarde, que a gente tem as três aulas pra se organizar quanto escola, a gente tem os grupos, que são os grupos de saúde, comunicação, que são as equipes, a gente tem as expressões artísticas. Eu acho que isso é uma forma única de se organizar das escolas do campo. (Aroeira, gênero feminino).

É dividido a parte da organicidade. É dividido em várias coisas, ai o aluno que se desempenha mais em alguma coisa, ele escolhe em qual ele quer participar. (Carnaúba, gênero masculino).

Através do discurso os(as) alunos(as) descrevem a organicidade como uma característica que os(as) diferenciam de jovens de outras escolas, sobretudo as escolas “da cidade”. O reconhecimento da peculiaridade que os(as) envolvem, o assumir que “somos diferentes” por si só já exprime com veemência os objetivos da organicidade no âmbito da escola do campo. Também estabelecem o caráter de organização em grupos a desempenharem funções distintas, como detalha-se adiante.

No PPP, como destacado na análise da trajetória institucional da política, a escola assume a organicidade como a base de organização democrática escola, incluída como um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes. Dessa forma, a escola assume que sem a organicidade não

existe coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, 2012).

Rotta e Onofre (2010) destacam que a organicidade surge a partir de inúmeros debates, em nível nacional, estadual e municipal, com o objetivo de articular políticas educacionais específicas para a implementação no campo em busca de uma proposta educacional de caráter eminentemente socialista, que possibilite a escola uma forma de organização coletiva própria com sentido libertador, transformador e revolucionário.

Dessa forma, a organicidade se apresenta como um esforço de reduzir a fragmentação disciplinar, ao passo que oportuniza a organização coletiva do trabalho, como a partir de uma pedagogia de organização coletiva (SILVA 2017). A organicidade dentro do MST se refere, de uma forma geral, a relação de cada parte com o todo. Esta compreende mais que as instâncias escolares do movimento, mas todo o conjunto que forma o MST. No caso da escola do campo, o MST incorpora à organicidade um processo de gestão democrática, permitindo o cuidado com esta organicidade que estrutura o movimento.

Cabe destacar que através da organicidade se possibilita o desenvolvimento de habilidades individuais a partir da ação coletiva, quando em alguns momentos os estudantes estão coordenando os seus grupos de organicidade, nomeados Núcleos de Base, ou participando das instâncias de representação da turma perante aos demais representantes do colegiado.

Estas habilidades se manifestam nos grupos de Núcleos de Base e nas equipes de trabalho, para a realização das atividades em sala de aula e extraclasse tais como: limpeza e organização dos espaços pedagógicos, manutenção das unidades de produção, infraestruturas e atividades culturais com a comunidade, entre outras, como destaca a fala a seguir:

Na minha opinião a organicidade é bem legal, porque ajuda os aluno a não ter muita vergonha, interagir mais com a escola, com os conteúdo da escola, porque eles dão um tema, ai a gente faz a mística. Hoje inclusive a gente lá na sala é quem rai fazer a mística, nós tarra até planejando. Nós ainda tamo vendo ainda. (Cumarú, gênero feminino).

É por cada turma. Cada turma tem seu nome, e a escolhida, e quinta-feira a gente se reúne, produz uma mística e apresenta lá na frente para as demais salas. (Jitirana, gênero feminino).

Através dos discursos fica evidente que a organicidade tem o caráter de agrupar os(as) alunos(as) em subgrupos e fomentar uma identidade específica a cada uma destas equipes. O pesquisador conseguiu observar no cotidiano da escola as apresentações das equipes, sobretudo nas quintas-feiras, no âmbito do tempo organicidade. A cada abertura do tempo organicidade, cada um dos NBs entoava seus gritos de ordem, característicos da luta por

terra e por causas sociais inerentes a classe trabalhadora, em negação ao sistema capitalista. Interessante destacar que cada NB possui o nome de uma personalidade histórica para o MST, relevante à luta da classe trabalhadora e ao socialismo. São nomes de NBs na Escola João dos Santos Oliveira: Paulo Freire; Anita Garibaldi; Marielle Franco; João Sem Terra; Fidel Castro; Che Guevara.

Molina (2015) destaca a importância da vivência da organicidade na educação do campo para preparar sujeitos capazes de coordenar processos de formação, mas também de desencadeá-los. Por isso estes mesmos estudantes estão sendo formados também para serem militantes de organizações coletivas com promettidas com projetos de transformação social. Os alunos e alunas, na perspectiva da organicidade, passam a se importar com a rotina da escola de uma forma mais ampla. Não apenas com aquilo que lhes é direcionado, mas com todas as atividades que são idealizadas por eles e elas próprios(as), como se observa em:

Se o professor propõe uma atividade e ele diz assim: “hoje vocês vão se organizar em grupo, vocês têm que fazer uma atividade”, eles deixa a gente tipo, sempre tem um roteirín, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, não, eles deixa a gente expor as nossas ideias. Eles deixa a gente pensar, propor, ajudar no, tipo se for um evento, eles sempre bota pra gente propor como a gente quer, o que é que pode ser feito no evento, como ser pode ser feito, os alunos da organicidade, sempre tão dentro dos evento, das formação da escola, sempre tão participando. No tempo da organicidade a gente sempre ta fazendo alguma coisa diferente aqui na escola pra integrar os aluno, toda quinta-feira tem. (Angico, gênero feminino).

Como visto, evidencia-se o caráter pedagógico de construção de autonomia dos sujeitos inseridos na organicidade, bem como a inserção pedagógica deste em diferentes atividades a serem desempenhadas, com caráter de construção de conhecimento coletivo, problematização da realidade e comprometimento com o próprio espaço físico da escola. Os(as) alunos destacam ainda as diferentes equipes de trabalho e suas atribuições:

Tem os grupo de embelezamento da escola, tem o de jardinagem, tem arborização, tem de saúde, de lazer e esporte. A escola é dividida em grupo que cada um tem sua função sabe? São os alunos que formam a escola. Os grupos são fixos, por exemplo ta dividido, e cada membro da turma vai para uma equipe diferente. (Caroá, sexo masculino).

Como destaca a supracitada fala do aluno, os alunos são alocados em grupo (equipes de trabalho). Conforme a necessidade da escola, as tarefas de interesse coletivo são distribuídas entre os participantes dos NBs, através da organização de equipes de trabalho, que são: Cultura

e Mística; Esporte e Lazer; Relatoria e Memória; Disciplina; Comunicação; Embelezamento e Produção; Saúde.

Nos NBs, os(as) alunos(as) tem ainda a oportunidade de realizarem avaliação coletiva, a partir da pedagogia crítica, presente nos preceitos de organicidade. Nesse tipo de atividade, os NBs avaliam uns aos outros, estimulando o aluno a expor seu pensamento em relação ao meio onde vive, às atividades que realiza em seu NB e às atividades realizadas pelos outros NBs. Dessa forma, ocorre o exercício da busca pela melhoria do processo educativo na perspectiva da autoformação, condição inerente a formação cidadã. Sobre esta atividade de avaliação temos a seguinte fala:

Os NB é os Núcleos de base. Cada sala é dividida por 3 NBs. Tem o meu NB e o de mais duas pessoas. É onde a gente se avalia, e avalia os outros colegas. Eu estudo com você, eu to a toda hora percebendo o que você ta fazendo. Se você mata aula, se você fura fila... os meninos que a gente ta observando, a gente do NB, a gente diz: “olha, você não ta merecendo essa nota porque você fez isso e aquilo, questão de roupa e tudo, tudo a gente avalia. E essa parte não é com os professores, é a gente, eu me avalio e avalio você, você que me da a minha nota. Dentro da mesma turma. Depois que a gente faz com o NB, a gente passa pra turma: “olha, a nota da fulana foi essa” aí a turma: “não, ela fez isso, eu acho que ela merece uma nota melhor”. (Sabiá, sexo feminino).

O discurso evidencia a atividade de avaliação desempenhada pelos NBs, e demonstra que esta não acontece com caráter classificatório nem traz conotação de rivalidade entre esses coletivos de jovens. Destaca-se assim, a iniciativa da educação do campo em romper com a prática de avaliação tradicional, caracterizada pela lógica de um sistema escolar que, mesmo pregando a igualdade entre os sujeitos, porta-se de forma excludente e discriminatória, uma vez que impõe conteúdos e atividade padronizadas, sufocando qualquer tipo de diversidade social e cultural (PERRENOUD, 1986; FREITAS, 1995).

O pesquisador teve a oportunidade de acompanhar as atividades da equipe de embelezamento durante uma das visitas à escola. Nesta se trabalha a sustentabilidade de forma ampla, sobretudo envolvendo a comunidade. Estas atividades envolvem a educação ambiental, envolvendo práticas em jardinagem e artesanato, visando a ornamentação dos espaços internos da escola. No âmbito do embelezamento também se inserem práticas de gestão de resíduos sólidos e aproveitamento em oficinas de artesanato.

Cabe destacar aqui as atividades que envolvem gestão ambiental junto a comunidade, uma vez que os(as) alunos(as) planejam e implementam ações em coleta seletiva, hortas comunitárias, feiras de trocas solidárias. Também relatam a produção de materiais de limpeza através de óleo de cozinha e ações de reflorestamento.

Existe ainda dentro da organicidade um recurso didático que consiste em realizar uma pesquisa diagnóstica coletiva, envolvendo educadores. Esta envolve educadores, estudantes e comunidades. Trata-se do inventário da realidade e o vínculo do currículo com a vida, como destaca o discurso do aluno a seguir:

A escola aqui tem uma coisa que [conteúdo cortado], que é a organicidade. É um tempo tirado pra [pausa], é o seguinte, como se fosse uma culminância de todo o trabalho, de toda a semana, do que foi estudado, de temas abordados, é porções da realidade. O que é porções da realidade? É, são pequenos temas abordados no cotidiano, de todo o planeta, ta certo? É fome, jovens contra mulher, pobreza, problemas com o meio ambiente, são porções da realidade, a gente estuda porções da realidade, a gente debate quando tem tempo. Ai desse debate, a gente faz a culminância do que foi entendido, impõe soluções e apresenta ali naquele momento, no momento da organicidade. (Ipê roxo, gênero masculino).

A fala do jovem evidencia o referido recurso didático como algo que congrega conhecimentos acumulados no cotidiano escolar, estabelecendo recortes a partir de subtemas que abrangem desde o contexto local ao global. Cabe destacar que podem vir a ser abordados temas de perspectiva econômica, social e ambiental, que o aluno bem caracteriza como “porções da realidade”. Nas atividades em questão os alunos são incentivados a problematizar os assuntos, estabelecendo relações de causa e efeito, representando assim mais uma atividade do tempo integral, especificamente das tardes de quinta-feira.

Silva (2017) destaca que desde 2016 as escolas do campo vêm qualificando a construção dos inventários da realidade, construindo um detalhamento descritivo de cada porção, de modo que sua forma final venha a se tornar um livro a ser chamado de “livro da realidade” A construção e constante atualização de inventários demonstram a importância didática, sobretudo da relação existente entre escola e comunidade no tocante a apropriação e reflexão coletiva da realidade local.

7.2 Entre o físico e o simbólico: a construção do pertencimento territorial a partir da experiência na escola do campo

7.2.1 Pertencimento, Memória Coletiva e Mística

A busca pela compreensão do sentimento de pertencimento através da experiência advinda na Política Estadual de educação do Campo, leva o pesquisador a lançar olhar para os discursos da juventude rural a partir de uma nova perspectiva. Uma vez caracterizada a educação do campo e suas particularidades no âmbito do cotidiano vivenciado pelo(as)

estudantes aqui pesquisados(as), torna-se fundamental elevar essas narrativas a uma nova compreensão relacionando a instrumentalização da educação do campo de nível médio com a formação desses(as) jovens como seres territoriais.

Resgatando os conceitos expostos no alicerce conceitual desta pesquisa, busca-se compreender o ser jovem no contexto rural, arraigado de territorialidades e condicionantes. Dessa forma, na perspectiva de Zaoual (2006) problematiza-se a relação que esses sujeitos estabelecem com o lugar onde vivem, investigando motivações e desafios, analisando suas origens históricas e culturais e buscando enxergar presença ou ausência de vínculos afetivos que possam vir a criar neles a identificação e o sentimento de pertencer ao lugar, à cultura e à comunidade. Cabe destacar que, na perspectiva de Zaoual (2006), tudo aquilo que, na dimensão material e imaterial, envolve o território como espaço vivido e lugar de prática cotidiana, se assenta na teoria dos sítios⁸. Envolve, assim, um sítio simbólico de pertencimento. O autor destaca ainda que é o sítio simbólico de pertencimento que, além do espaço-tempo, que fornece o enraizamento à pessoa e a síntese entre as singularidades próprias a sua visão de mundo e à mudança técnica que chega de fora”.

Assim, cabe destacar que na ocasião das entrevistas, o(as) jovens por muitas vezes, ao descreverem as atividades inseridas na escola do campo, traziam elementos que evidenciavam a dimensão simbólica do local em que residem como se observa:

Eu vejo a minha comunidade como um marco histórico né, porque as pessoa vieru aqui, acamparu pra conseguir um pedaço de terra, porque antigamente eles num tinha, e aqui na escola eles passam muito pra gente, pra gente valorizar as lutas que as pessoas antigamente fizeram pra gente conseguir esse pedaço de terra. Acho que tem muita gente que não valoriza o que tem, porque antigamente, na minha comunidade, não tinha uma escola no campo, e a gente foi presenteado né com uma escola no campo, com uma rádio na comunidade, com poço profundo, e isso tudo foi com luta que foi conseguido ne. Tem muita gente que não valoriza, mas na minha visão, assim, como aluna de escola do campo, o que eles pregam aqui pra gente, é que a gente valorize a nossa comunidade e o que a gente conseguiu [Pausa]. Sim, então acho que é isso, a gente vê como uma conquista, cada um tem seu pedaço de terra, tê as coisa que a gente tem hoje, e é uma comunidade que ainda precisa evoluir muito, mas o que precisa evoluir mais é a mente das pessoas, porque as pessoas não valorizam o que elas têm (Angico, sexo feminino).

Eu acho que não só da minha comunidade, mas do assentamento todo, foi uma grande história, e eu já trabalhei sobre a história do meu assentamento, e eu achei maravilhoso o que o pessoal fizeram após chegar aqui com [não entendível], e eu adoro muito, assim, apesar de um dia talvez querer sair, num sei, mas enquanto eu estou aqui eu acho muito bom, e é isso (Jitirana, sexo feminino).

⁸ “A sitiologia está diretamente relacionada com as “verdades locais”, pois consiste num marcador invisível da realidade que considera o ser humano situado no seu território com todo seu conhecimento empírico e teórico e ainda suas crenças, mitos, valores e tradições, que juntos conduzem a um sentido de comprometimento com as propostas e soluções para um empreendedorismo situado” (GOULART, p. 114).

Analisando os discursos, é possível identificar elementos que revelam a materialidade histórica do território em que se inserem as jovens. Ambas, cada uma a sua maneira, relatam o processo de luta que envolveu a conquista da terra, desde a fase de acampamento, até a emissão de posse e conquista definitiva que eleva o acampamento à assentamento rural. Torna-se fundamental destacar que o relato das jovens é fruto daquilo que elas aprendem diariamente no âmbito da comunidade e da escola. Destaca-se que ambas as alunas cujas falas são destacadas acima são residentes, junto com suas famílias, da comunidade Quieto, onde o Assentamento 25 de Maio teve seu início a partir de um forte e extremamente significativo processo de luta por terra.

Contextualizando suas falas, torna-se fundamental estabelecer o quão relevante historicamente, a comunidade do Quieto no assentamento 25 de maio se tornou para o MST, representando como a própria aluna fala “um marco” na trajetória de luta do movimento e toda sua representação a nível local e nacional.

Em “Histórias de Luta e Resistência no MST- Ceará”, Silva (2017) destaca que o MST se constrói no Ceará, no contexto de lutas gerais dos anos 1980 e, em particular das lutas contra a ditadura civil-militar no Brasil. No Ceará foram incorporadas experiências de luta camponesa em vários territórios, mas há que se reconhecer o trabalho de base teve forte culminância em 15 de maio de 1989, na ocupação da Fazenda Reunidas São Joaquim. Dessa forma, a ocupação de 1989, ocorrida na comunidade do Quieto tornou-se marco simbólico da história e memória do MST no Ceará. Esta primeira ação do MST no Ceará demonstrava a força que despertava nas lutas dos camponeses, causando aos poderosos donos da terra.

Cabe destacar que a escola do campo coloca forte relevância na preservação da cultura camponesa, a medida em que se compromete em formar alunos(as) comprometidos que valorizem o lugar e a memória camponesas. Nesse sentido, o PPP da Escola João dos Santos Oliveira explicita em seus valores o comprometimento da escola em ser um espaço de formação do aluno como um

Sujeito histórico, capaz de compreender criticamente a realidade na qual está inserido, para nela intervir coletiva e solidariamente, em busca do bem estar de todos (as); respeitando e defendendo a vida em todas as suas formas; valorizando a memória e a cultura camponesa; e preservando a natureza, da qual faz parte. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, 2012, p. 06).

Uma vez reconhecido o comprometimento da escola do campo enquanto território de valorização da cultura e memória camponesa, cabe destacar que a constituição da memória cultural se faz no âmbito individual e coletivo.

De acordo com Bosi (1998), memória individual é aquela que se relaciona às próprias experiências de vida do indivíduo, sendo a memória coletiva formada pelos acontecimentos que um grupo ou sociedade identifica como relevantes. A autora destaca que através das relações com a família, a classe social, a escola, a igreja se constroem a memória individual do sujeito. Dessa forma, a memória individual se constitui no âmbito dos grupos de referência que o sujeito compõe. Uma vez que o indivíduo testemunha seu passado, torna-se sujeito da recordação, e cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. (CAMPOS, 2014).

Assim, torna-se fundamental para a discussão que aqui se assenta destacar o fator da memória coletiva, construída como elemento simbólico de pertencimento territorial.

Nesse sentido, na teoria dos sítios, considera-se a constituição da historicidade do território como representação da sua prática social, onde o espaço e o tempo são simbolizados por suas memórias e crenças, tornando o lugar de origem um espaço vivido repleto de singularidades. (ZAOUAL, 2006). O autor destaca ainda que a memória constituída no sítio é um patrimônio único que interliga sujeitos plurais, compreendendo sua diversidade circundante e garante que “não há saber sem história” (p. 38).

Transpondo este aspecto para a prática instrumentalizada na escola do campo, compreendemos o papel fundamental das ações de resgate e valorização da memória, presentes na organicidade, sobretudo as equipes de trabalho de relatoria e memória. Neste aspecto, os(as) alunos(as) recebem a tarefa de realizarem registros de eventos importantes para a escola e para a luta por terra, observando o passado e problematizando o presente para enxergar o futuro. Estes registros ocorrem através de relatos, fotografias, documentos escritos, mapas da comunidade, entrevistas, dentre outros instrumentos. Estes registros vêm a ser utilizados no âmbito das disciplinas curriculares, assumindo utilidade na apreensão de conteúdos que envolvem história, mas que, a partir da leitura da realidade local, se aplicam na geografia, sociologia e em outras disciplinas.

Nesse sentido, cabe destacar, no âmbito da teoria dos sítios simbólicos de pertencimento, a visão deturpada que a sociedade moderna estabelece em relação às ciências, da sociologia e economia, pois estas, segundo Zaoual (2006) “tendem a buscar uniformidades nas realidades que, por natureza, são múltiplas, conforme a lei da vitalidade dos seres vivos” (p. 37). Transpondo este pensamento para o que já discutimos em relação às bases epistemológicas da educação do campo, conseguimos compreender que se alinham, à percepção de Zaoual, em relação a construção do conhecimento não compartimentalizado. Dessa forma,

conseguimos enxergar a relação que se estabelece entre o estudar, a realidade histórica do território, a partir de diferentes áreas de conhecimento, e assim construir pertencimento.

Outro ponto fundamental a ser discutido são as representações simbólicas que emergem na escola do campo, junto com a organicidade, comuns à prática do MST, são as práticas que envolvem a mística. Estas, como destacam Fernandes e Stedile (1999), são o alimento ideológico, que envolve esperança e solidariedade. Para o MST, a mística é um ritual de caráter histórico e celebração permanente. O autor desenvolve ainda mais o sentido da mística para o movimento:

A mística só tem sentido se faz parte da tua vida. Não podemos ter momentos exclusivos para ela, como os Congressos ou Encontros Nacionais ou Estaduais. Temos que praticá-la em todo os eventos que aglutinem pessoas, já que é uma forma de manifestação coletiva de um sentimento. Queremos que esse sentimento aflore em direção a um ideal, que não seja apenas uma obrigação. Ninguém se emociona porque recebe ordem para se emocionar; se emociona porque foi motivado em função de alguma coisa (FERNANDES; STEDILE, 1999).

Nesse sentido, cabe colocar no centro da discussão o caráter educativo da mística. Este aspecto torna-se ainda mais fundamental em relação a responsabilidade atribuída, dentro do MST, aos jovens. Entre os jovens, a mística necessita comunicar, reforçar junto a esses sujeitos a relevância da luta por terra e da organização do movimento. Sobre a experiência na mística, foi bastante recorrente as falas trazidas pelos(as) jovens da escola do campo, como podemos observar:

Mística, acho que é um momento único que a gente vive aqui na escola. Você tem toda uma beleza de preparar uma apresentação pra passar pra todas as outras turmas. Então... É uma mística, é uma expressão artística, é uma música, é... é isso. Dependendo do seu tema, tem tipo, muitos... a gente tem um caderno que sempre a gente faz a relatoria de todas as místicas pra deixar guardado no [não entendível] da escola. Num sei se eles tão fazendo esse ano, mas ano passado quando eu tava na equipe de mística, a gente fazia. É... o que é expressado na mística, acho que é a importância de trazer um determinado tema pra dentro da escola. Por exemplo ano passado, a gente teve umas mística belíssimas com tema de política, como a gente tava em eleição, foi coisa que.. tipo, a gente conseguiu abrir a mente, que ano passado a gente teve também uma caravana aqui na escola, que foi “batalha das ideias”, e teve uma participação muito massa dos alunos aqui da escola. Os temas da mística são variados. A turma que vai realizar a mística, que vai escolher o tema que ela quer. (Aroeira, sexo feminino).

A mística serve pra conscientizar as pessoa daqui da escola. As vezes nós fala de lutadores antigos, e ou então de temas que são mais presentes no nosso dia a dia, meio ambiente, violência contra a mulher, e também quando tem datas especiais, procura fazer a mística sobre elas, pra homenagear. (Mandacaru, sexo feminino).

Os discursos apresentados pelas alunas, explicitam a recorrência das atividades de mística, bem como a apreensão do sentido destas no contexto escolar, exprimindo sua importância no resgate diário da memória do MST, da luta por terra e, sobretudo daqueles que, enquanto “lutadores antigos” estruturam o movimento e estiveram na linha de frente da bandeira de luta, desde a repressão, violência, resistência em acampamentos e conquista da terra.

Nestas falas vemos a percepção da juventude no sentido de ter na mística uma característica não apenas peculiar, mas única ao projeto educacional que estão inseridos. Esta pode ocorrer através de inúmeras expressões da arte; música, apresentações teatrais, poemas, dentre outras.

Na aproximação com o campo de pesquisa, o pesquisador teve a oportunidade de acompanhar a realização de diferentes místicas a cada início de tarde nas quintas-feiras e, assim como explicita a fala da jovem Aroeira, viu a materialização de representações sobre o resgate da memória de luta do MST e também de acontecimentos políticos atuais. Fato interessante, uma vez que a mística não apenas rememora a relevância do passado, mas observa o presente, realiza problematizações acerca dos acontecimentos cotidianos, na constituição da política, da cultura e da sociedade.

As representações de luta que a mística oportuniza, recorrentemente são realizadas levantando não apenas acontecimento, mas os sujeitos que os protagonizam, seja qual for o recorte temporal estabelecido. Nesse sentido, personalidades históricas e caras ao movimento são incorporadas a atividade de mística, assim como nomeiam, como já mencionado, os Núcleos de Base.

Esta característica, uma vez contemplada à luz da teoria dos sítios simbólicos de pertencimento, denota a necessidade, como destaca Zaoual (2006), quase orgânica dos indivíduos e comunidades de terem mitos sagrados. Estes assumem papel de “balizamentos coletivos e segurança diante do assédio da desordem que acompanha a evolução”. O autor destaca, que o sítio, enquanto conjunto de representações simbólicas do lugar de origem, assume seus próprios ícones e assenta suas próprias crenças com base em mitos fundadores próprios. Este emaranhado de representações garante ao sítio simbólico de pertencimento a manutenção de suas próprias regras de vida social.

7.2.2 Pertencimento e a relação com o Território: entre Partir e Permanecer

Em certo momento das entrevistas realizadas, quando os(as) alunos(as) traziam à tona seus planos futuros, realizavam o vislumbre da idade adulta e de todos os condicionantes que ela encerra. Na perspectiva desta juventude a qual o presente trabalho se focou, um dos principais pontos a serem levantados por elas e eles é o dilema entre ficar ou permanecer no campo quando atingirem a idade adulta, como podemos observar nas seguintes falas:

Eu imagino que dentro do assentamento, é onde eu queria estar. Por mais que a gente seja jovem do campo, que a gente tenha que sair pras cidades pra poder estudar ou trabalhar, porque um jovem do campo nunca tem oportunidade no campo. Então acho que seria uma coisa a ser construída, que a gente precisa ver (Aroeira, sexo feminino)

Eu pretendo estar formado, claro que quando daqui pra mim terminar o 3º ano, eu vou ter que me decidir, porque vai ter as provas externas, concurso, tentar se formar em alguma coisa. No futuro pretendo estar bem, e eu não acho que talvez eu fique no assentamento quando eu tiver formado. Mas eu num vou deixar de ta ligado com o assentamento, porque não tem como, e também a família nunca vai deixar o assentamento, acho que é isso (Carnaúba, sexo masculino)

Estes discursos apontam para duas diferentes perspectivas juvenis. Na primeira, a jovem pensa no futuro em que se imagina dentro do assentamento na idade adulta, mesmo que antes disso precise sair para conseguir estudar e trabalhar em ambientes urbanos, reconhecendo que nunca deixará de ser uma “jovem do campo”. Na outra situação, o jovem também demonstra interesse em acessar o ensino superior e o mercado de trabalho, mas não consegue se visualizar dentro do assentamento no futuro, mesmo reconhecendo seus laços afetivos e familiares.

Em ambas as situações se evidenciam pontos de vista de sujeitos que, se inserem em uma realidade local, arraigada por unidades materiais e imateriais específicas, mas que não estão isentos das contingências da realidade fora de onde vivem. O jovem rural, no âmbito da educação do campo, tem a oportunidade de fixar raízes culturais, políticas, sociais e econômicas dentro de um projeto que se opõem à lógica de mercado, mas este mesmo jovem não se configura como um ser amorfo, isento das influências da sociedade hegemônica, pautada nas relações que se estabelecem pela reprodução do capital.

Retomando a teoria dos sítios, na perspectiva econômica, Zaoual (2010) estabelece o debate sobre como a economia, enquanto disciplina científica, na égide do capitalismo, estabelece um padrão de indivíduo a ser reproduzido, assentado na lógica da felicidade humana

atingida a partir da produção e consumo, dentro de uma lógica de mercado que estabelece o indivíduo como um “um buquê de necessidades” como estabelece Pannikar (1982).

Nessa perspectiva, o sistema se estrutura e sustenta a partir de uma lógica de geração dos sentimentos de falta e frustração, pois se as necessidades de consumo não são atingidas, não se atinge o lucro necessário ao sistema.

Dessa forma, Zaoual (2010) define um sujeito padrão da economia capitalista como homo economicus e realiza a crítica de como o mesmo se estabelece a partir do utilitarismo, da auto regulação do mercado, da racionalidade, do crescimento, uma vez que estes se assumem a partir de um único olhar, o do capitalismo em constante processo de contradições.

O autor propõe então o lançamento de uma nova ótica sobre o indivíduo, situando-lhe em seu território, considerando suas características culturais e simbólicas e não somente as necessidades advindas do sistema capitalista. Zaoual (2010) apresenta então o homo situs, como um sujeito de racionalidade situada, compreendendo este em um sítio que induz seus próprios modos de regulamentação e de coordenação individual e coletiva. Assim, admite-se a visão de que sem uma codificação que situe a realidade econômica em um determinado território, cultura e espaço-tempo, a mesma não pode ser tida como única ótica a ser estabelecida. Em outras palavras, considera-se “mão invisível” do mercado, mas ele por si só não dita as regras a serem seguidas pelos sujeitos.

Dessa forma, podemos estabelecer um olhar diferenciado a situação em que se encontram os(as) jovens participantes desta pesquisa. Uma vez que percebe-se a escola do campo como projeto educacional que se opõe a estrutura hegemônica do capitalismo, ao passo que busca a construção de um novo projeto de sociedade, a partir da valorização da cultura local, entende-se também que esta se opõe a visão economicista ao considerar a diversidade de práticas e visões do mundo.

Assim, compreende-se a educação do campo como paradigma educacional voltado para a negação da destruição do pluralismo, a não aceitação de padrões determinados pelo capital; um lugar de realidade situada, em um modo específico de enxergar a realidade, a partir da ótica camponesa. Assim como a teoria dos sítios, a educação do campo considera que cada território possui características próprias quanto a maneira de gerir mudança e organizar instituições.

Esta contribui para estreitar a ligação desses sujeitos com o lugar de origem, enraizando suas origens históricas e culturais, envolvendo o fortalecimento dos vínculos afetivos e construindo o sentimento de pertencimento, ainda que o(a) jovem intencione futuramente migrar ou partir.

Nesse momento, sobre o aspecto de ficar ou partir encontrado nas falas dos(as) jovens rurais, cabe realizar determinadas inflexões e para aprofundar a compreensão sobre o fenômeno, necessitando trazer à tona mais elementos sobre o fenômeno. Sobre o debate da permanência e migração de jovens no meio rural, muitos são os trabalhos que se debruçam a investigar, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, quais fatores levam o(a) jovem a tomar esta decisão. Cabe reconhecer como ocorre a rotina destes jovens e tentar buscar a compreensão de como estes enxergam a vida no campo, as atividades relacionadas à agricultura e ao meio rural e as possibilidades futuras no campo ou na cidade.

Sobre estes aspectos, podemos realizar análise a partir das falas seguintes:

Eu acho que pra mim não é muito certo trabalhar na agricultura. Porque assim, eu vi muito pouco dessas coisa. Não sou muito engajado entende? (Carnaúba, sexo masculino)

Participo. Eu ajudo meu pai com a forragem, com o gado, com o plantio também no roçado, no que eu posso ajudar ele, eu ajudo. (Caroá, sexo masculino)

Sim, as vezes eu ajudo a plantar. Só que agora ta mais difícil, que eu to estudando de manhã, ai sempre de manhã é mais frio que de tarde ne? Mas eu sempre ajudo, sempre que eu posso, ajudo nas ovelhas. (Cumarú, sexo feminino)

Cara, eu faço de tudo um pouco. Participo do abate de bicho, ajudo ele a abater, a tratar, ai eu saio distribuindo nas casa, faço entrega a domicílio dos produtos. Ai na agricultura, no campo, na roça, eu limpo máquina, planto, quebro milho, quando é dia de colheita, ajudo a debulhar o milho, eu colho o sorgo. (Ipê roxo, sexo masculino)

Os discursos dos(as) alunos da escola do campo, quando indagados sobre participação produtiva na agricultura demonstram, recorrentemente, inserção produtiva na unidade de produção familiar. A grande maioria deles sinalizava alguma participação na atividade agrícola, de alguma forma. Ao mesmo tempo em que demonstram afinidade com a atividade agrícola, estes mesmos sujeitos cujas falas foram destacadas acima, apresentam em seus planos, para o futuro, planos que não envolvem diretamente o meio rural, como observa-se a seguir:

Eu pretendo estar formado, claro que quando daqui pra mim terminar o 3º ano, eu vou ter que me decidir, porque vai ter as provas externas, concurso, tentar se formar em alguma coisa. No futuro pretendo estar bem, e eu não acho que talvez eu fique no assentamento quando eu tiver formado. Mas eu num vou deixar de ta ligado com o assentamento, porque não tem como, e também a família nunca vai deixar o assentamento, acho que é isso. (Carnaúba, sexo masculino)

Eu me vejo com uma assistência técnica, na tecnologia, trabalhando, e também com minha vida no campo, quando eu tiver um tempinho, eu volto. (Caroá, sexo masculino)

Por aqui não tem faculdade, só se for... é mais no Quixadá né? Ai a gente tem que ir pras cidades para procurar alguma coisa melhor pra vida da gente. Mas eu quero sempre voltar por aqui, vê meus pais. (Cumaru, sexo feminino)

Imagino eu dono de uma pequena empresa, empresa grande, com um trabalho bom, daqui a 10 anos, ter construído a família, ajudar minha família, ta certo? Na cidade. Se eu achar oportunidade no campo, no campo, mas pra minha área no campo não tem oportunidade, foi o que eu te falei. (Ipê roxo, sexo masculino)

As supracitadas falas demonstram o sentimento de buscar melhores condições de vida, em outros espaços, sobretudo através do acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Estes sujeitos demonstram seus anseios em alcançar objetivos que não estão ligados à atividade agrícola, mesmo não se desvincilhando totalmente do meio rural.

Mais que perceber as diferentes formas que a juventude compreende o meio rural, torna-se necessário realizar o esforço de buscar os porquês destas interpretações. Assim, há que se considerar o fator econômico como um dos mais preponderantes, uma vez que esse jovem, como sujeito social não está decolado da realidade que se assenta, em grande parte por fatores econômicos, sendo estes influenciadores no comportamento, nos anseios e incertezas que convergem entre os meios rural e urbano.

A juventude rural enfrenta, assim como a urbana, processos de mudança comportamental, fundamentadas em mudanças estruturais, que se manifestam na esfera econômica, mas também são influenciadoras na arena social, política e cultural. Estas são reflexo direto das crises decorrentes do sistema capitalista e da globalização, acarretando profundas mudanças na forma de organização do mundo do trabalho e do sistema de comunicações. (BRUMER, 2007).

A tendência migratória dos jovens pode ser, em grande parte, justificada por uma visão relativamente negativa da atividade agrícola e dos benefícios que ela pode propiciar. Brumer (2007) destaca que, historicamente, são levantados dados que demonstram, no âmbito da constituição da sociedade brasileira, a continuidade do processo migratório entre campo e cidade. Entre os motivos que podem ser considerados encontram-se os atrativos da vida urbana, sobretudo as possibilidades de trabalho assalariado, como fatores de atração. Como fatores de expulsão despontam as dificuldades decorrentes no meio rural na atividade agrícola.

Deve-se atentar para a relevância dos fatores estruturais, mas não se pode deixar de considerar que as decisões entre migrar ou permanecer são tomadas por indivíduos, cujas subjetividades devem ser consideradas no tocante à atração ou expulsão. Sobre esse aspecto, Brumer (2007) afirma que os fatores de expulsão se manifestam anteriores aos de atração, uma

vez que os indivíduos estabelecem um comparativo que leva em conta a situação vivida e as expectativas postas sobre uma nova situação.

Dessa forma, trazendo para a perspectiva da juventude rural, o olhar sobre o fenômeno da migração deve abrir-se em visão focalizando, não apenas os atrativos do novo ambiente, mas os aspectos vistos como negativos no lugar de origem.

Há que se considerar que os jovens rurais podem vir a estabelecer visões mais ou menos pessimistas sobre suas perspectivas futuras a partir de seus processos de socialização. Este processo ocorre nos mais variados ambientes que se fazem presentes e tomam conhecimento, onde refletem sobre si próprios no mundo e sobre a profissão dos pais. (BRUMER, 2007).

Deve-se chamar atenção para o fato de que a rejeição à atividade agrícola não necessariamente está acompanhada a uma rejeição à vida no meio rural, como as falas dos(as) jovens exprimem. Esse fato ocorre, uma vez que o rural se configura para além da compreensão de instrumentos e práticas.

Aproveitando o debate já estabelecido sobre permanência e migração, cabe realizar as ponderações referentes a gênero⁹. Assim, deve-se contemplar os aspectos que o cercam, como destaca, Carneiro (2007) ao elucidar que deve-se atentar para o fato de que essa situação é vivida de maneiras diferentes por rapazes e moças. Dessa forma, torna-se fundamental compreender um pouco das diferenças de gênero que se estabelecem nas atividades presentes no cotidiano das moças e rapazes ouvidos nessa pesquisa, sobretudo quando perguntados sobre a divisão de tarefas familiares, como segue:

Doméstica, em casa. A minha mãe ela trabalha assim, pela família ser muito grande, ela trabalha assim, na casa da minha vó... assim, nós somos três meninas já grande né? Quase terminando o terceiro ano. Os menino é que trabalha na agricultura. (Sabiá, sexo feminino)

Só em casa. Ajeitar a casa, fazer almoço, ajudar minhas irmãs, é isso. (Mandacaru, sexo feminino)

Contribuo, ajudo meus pais, assim, quando eu não to na escola, ajudo meus pais, no roçado, quando eles estão precisando de mim, eu to lá. Porque agora a escola agora é de manhã né, aí tem que ir pro colégio, aí de tardezinha não dá pra ir, porque é muito quente. (Juazeiro, sexo masculino)

⁹ Discussões de gênero são aquelas que colocam em pauta os significados e os desdobramentos de relações de poder estabelecidas a partir das diferenças percebidas entre os sexos masculino e feminino. Estes questionamentos objetivam expor e analisar como se reflete o efeito do gênero no âmbito das relações sociais e institucionais, a fim de realizar compreensão referente a constituição das relações de poder entre mulheres e homens. (SCOTT, 1995). O enfoque no gênero e juventude permite compreender o assentamento não apenas no que diz respeito à questão agrária, mas sim numa dimensão mais ampla, valorizando a dimensão sócio-cultural e integrativa. É expandir a visão de visões de mundo e contemplar as diversas aspirações de pessoas que interagem nesse espaço.

Participo. Ajudo a plantar, a limpar, deixar milho pra colher depois, só isso mesmo. (Umbuzeiro, sexo masculino).

Estas falas evidenciam aspectos inerentes a divisão de trabalhos domésticos, no âmbito das famílias destes(as) jovens. Enquanto os rapazes, na maioria das vezes, contribuem na produção agrícola; no preparo do solo para plantio, manejo das culturas características do assentamento, colheita e outras atividade voltadas à agricultura, as moças são comumente inseridas em atividades de serviço doméstico no âmbito da própria casa da família, que envolvem limpeza, cozinha e cuidado dos irmãos mais novos.

Uma vez que as representações estabelecidas sobre a vida no meio rural se diferenciam entre rapazes e moças, cabe destacar que ocorre não apenas pelo fato de, historicamente, o trabalho feminino ser colocado à margem no processo de produção agrícola. Esse fato é observado por Paulilo (2004) que realiza crítica ao reduzido espaço que as jovens recebem no âmbito da atividade agrícola comercial, atuando apenas como auxiliares no processo de escoamento dos produtos agrícolas, acarretando uma disparidade de renda, mas sobretudo de autonomia em relação aos pais.

O processo de socialização a que são submetidos, os jovens rurais, acaba por, predominantemente, se diferenciar entre rapazes e moças. Como mostra Castro (2005), ao afirmar que os jovens do sexo masculino, a partir do momento em que começam a participar de atividades laborais dentro dos assentamentos, se envolvem em tarefas relacionadas ao ofício da construção ou reforma de casas, sendo estas atividades que além da produção agrícola, se aprende com o pai.

Já as moças vêm a serem inseridas em atividades, tradicionalmente femininas, desempenhadas pelas mães no espaço doméstico: trabalhos da casa, cozinha, roupa, cuidado dos irmãos mais novos, além do manejo das horas nos quintais e de animais domésticos de pequeno porte. O processo de transformações no que se refere a divisão de trabalho ainda caminha de forma bastante lenta (SALES, 2006).

As relações de gênero possuem então forte influência na divisão do trabalho, mas cabe destacar que não estão isoladas de outras determinações. Neste sentido, Sales (2006) destaca como outros fatores determinantes o número de filhos, a idade destes, o resultado da safra, as condições climáticas, o estado de saúde do pai e da mãe.

Assim, retomando a discussão sobre pertencimento, devem ser considerados, no âmbito da pluralidade dos indivíduos os fatores de inserção cultural que os unem como grupo, mas também os fatores inerentes às particularidades de cada um. O ser humano, enquanto *homo situs*, compreende sua realidade, suas raízes culturais e históricas e, constrói pertencimento,

ainda que migre ou permaneça no lugar de origem, mas há que se considerar todos os condicionantes para que isso aconteça, não deixando de observar os aspectos socioeconômicos e as relações de gênero.

Na bifurcação entre o ficar e o partir a qual a juventude rural se encontra, a educação do campo funciona como uma oportunidade de construir relações para além do caráter cumulativo que o capitalismo encerra, através da valorização do território, dos sentidos e das crenças locais.

7.2.3 Pertencimento e Formação Política: na Luta a Juventude se encontra

A necessidade de realizar reflexões referentes a formação política na luta por terra por parte dos jovens rurais surge uma vez que os assentamentos de reforma agrária representam a materialização de um processo de luta historicamente presente no Brasil e que acaba caracterizando fortemente os territórios em que se inserem estes sujeitos. Esse processo tem caráter veemente formativo e é oportunizado, majoritariamente, pelas ações do MST.

Esta formação política acontece fortemente no âmbito da escola do campo. Desde a primeira vez em que se chega na escola e que se atravessa o portão, logo na entrada, já se percebe que aquele lugar é arraigado de envolvimento na luta por reforma agrária, educação do campo, agroecologia e garantia de direitos. No ambiente da escola do campo se oportuniza a formação de representações políticas, de engajamento pela causa camponesa, de fortalecimento da militância.

Este fato pode ser observado a partir das falas dos(as) jovens rurais estudantes da Escola João dos Santos Oliveira na medida em que estes traziam em seus discursos elementos sobre a inserção na militância, como observa-se a seguir

Então se a gente não for pras ruas, se não for pras lutas, a gente não vai conseguir, porque se a gente não bater de frente com eles, eles também não vão da de graça pra gente. Então é um meio da gente conseguir, aí em muita das luta da gente, acontece coisas que a gente não espera e tal, mas muitas vezes a gente ta lá só gritando grito de ordem, a gente não ta fazendo nada demais lá, a gente só quer o que é de direito da gente, que eles não dão, eles não dão, eles não fazem o certo, não dão pra gente o que é direito nosso, então se eles não dão pra gente, a gente vai buscar, através das lutas de organização, principalmente da juventude, que agora [inaudível], então a juventude que tem que trazer agora isso né, levar pra frente. Aqui na escola a gente participa muito, muitas das vezes a gente vai voluntariamente, e muitas das vezes a gente vai organizado da escola, como essas paralizações gerais, a gente sempre vai, pra Madalena e tal [pausa]. Mas essas luta assim fora, normalmente vai os alunos que se voluntaria, que é voluntário né? (Angico, sexo feminino)

O discurso acima evidencia a inserção da jovem dentro da militância do MST, relatando as ações que são feitas quando o movimento necessita levar suas bandeiras de luta às ruas, na busca pela garantia de direitos. Ao mesmo tempo, a aluna traz a importância da juventude dentro do processo de luta, sobretudo na responsabilidade de dar continuidade ao processo de militância. A aluna traz ainda o incentivo que a escola do campo investe nos alunos para que estes se engajem voluntariamente nas atividades do movimento, como as paralizações.

Em verdade, a juventude possui grande importância dentro da organização do MST, como destaca Santos (2008), ao afirmar que o movimento reforça que a juventude Sem Terra não pode ser vista simplesmente como um grupo etário, isolado dos demais jovens do campo e da cidade. Dessa forma, o MST apresenta novas formas de organização viabilizadas pela atuação junto aos territórios, articuladas a estratégias para garantir a permanência dos pequenos produtores e, por consequentemente, os jovens rurais, pertencentes à classe trabalhadora, assentados, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Assim, são implementadas iniciativas pautadas na forte crítica ao capitalismo, reforçando a necessidade de reforma agrária e da construção de uma nova sociedade, pautada em valores socialistas. Nesse processo, os jovens são reconhecidos como atores de grande importância para levar adiante esse processo de mudança.

Esse processo vem a ocorrer fortemente na escola do campo, uma vez que esta envolve em todas as suas atividades a formação política da juventude rural, trabalhando o resgate da memória da luta por terra, a valorização dos saberes camponeses e de construção de um projeto de sociedade baseado na garantia de direitos da classe trabalhadora.

Uma vez que a escola se opõe ao modelo econômico hegemônico e propõe espaços de construção coletiva baseados nas multiplicidades de formas diferentes de pensar, sentir e agir, ao mesmo tempo em que valoriza o território local e suas particularidades, podemos compreendê-la como um ambiente de construção de pertencimento, na perspectiva de Zaoual (2006).

Em sua fala, a jovem traz com grande veemência o reconhecimento de sua prática como estruturante não só de sua existência, mas da materialização da juventude enquanto grupo a qual ela faz parte. Ela se assume parte desse grupo e responsável junto ao grupo em realizar a transformação e dar continuidade ao projeto que ressignifica sua vida. Percebe-se que o meio que a jovem vive lhe incube responsabilidades e ela as assimila a partir de sua socialização no coletivo em que se encontra. Sobre este aspecto cabe destacar que, na visão de Vygotsky (2007), o ser humano é socialmente construído e realiza suas ações buscando constituir-se na forma de ser e agir e suprir as necessidades do meio em que vive.

Em relação a inserção política, podem ser destacadas falas em que os(as) alunos(as) reconhecem serem parte efetiva da militância do movimento, como a que segue:

Na verdade hoje eu sou militante do MST né? Eu me formei ano passado, eu fiz um curso de formação, e após 3 anos to atuando no MST. Militância eu acho que é você se doar, você ter espírito de sacrifício, você fazer coisas com o movimento que você acha que são necessárias, tanto pra comunidade, quanto pra o seu crescimento como pessoa (Aroeira, sexo feminino).

Neste discurso, a aluna explica que, para além da escola do campo, também já participou de outros momentos formativos no âmbito da formação política, da militância. Dessa forma, compreende-se que o discurso da jovem, ao mesmo tempo em que exprime coragem e engajamento em um projeto político o qual ela se insere cada vez mais todos os dias, também demonstra que todo esse empenho narrado por ela objetiva o desenvolvimento de seu lugar de origem.

Dessa forma, podemos enxergar a construção do sentimento de pertencimento, a partir da compreensão da teoria dos sítios, uma vez que a jovem demonstra o interesse no engajamento coletivo, na busca por realizar contribuição com o território em que se insere, comprometendo-se com os outros sujeitos que ocupam o lugar de origem e com seu próprio crescimento enquanto sujeito. (Zaoual, 2006).

O MST reconhece que necessita de uma juventude que se sinta realmente parte do processo de luta, que veja na militância uma arena de garantia de direitos, que assuma posição de protagonismo nas ações do movimento, que realmente se enxergue como pertencente ao campo e defenda suas tradições, valores e cultura.

Esse reconhecimento faz parte da história do MST, uma vez que desde seu surgimento, o movimento esteve marcado por representações juvenis de forte atuação. Assim, a participação dos jovens tem feito parte da história do MST, como destaca Martins (2009) ao afirmar que eram, em boa parte, jovens aqueles que ajudaram na sua fundação e construção; são jovens, atualmente, os que são convidados por este Movimento a dar continuidade à sua luta, iniciada pelas gerações anteriores. Muitos daqueles que fizeram parte do processo de formação e organização do Movimento em diversos estados brasileiros eram, na época, jovens, como destaca.

Martins (2009) destaca que quando o MST iniciou, em 1984, a maioria daqueles que o fundaram a implementaram suas primeiras ações eram jovens e audaciosos que não aceitavam imposições dos sindicatos e, em parte da Pastoral da Terra. Estes refletiam com os

mais velhos e experientes, mas estavam, sobretudo, na linha de frente, migrando de um lado para outro, colocando em prática suas ideias.

Observa-se, assim, que a juventude está presente na história do MST. Porém, isso se tornou mais visível a partir da segunda metade dos anos de 1990, momento em que, nacionalmente, cresce o debate e ações em torno dos jovens bem como uma segunda geração de sem-terra passa a se constituir, ocupando espaços e trazendo novas demandas e desafios para o MST, provocando a necessidade de um debate específico sobre a juventude e sobre a sua participação. (FARIA; SOARES, 2005).

Para o MST, a juventude emerge como uma fase da vida na qual pode-se manifestar uma potencial rebeldia e capacidade criativa capazes de serem direcionadas ao processo de luta, pois são os jovens que possuem “mais energia, mais vontade e mais facilidade de aprender as coisas” (BOGO, 1999, p. 82).

Dessa forma, o MST confirma que acredita na juventude uma vez que deposita nela uma confiança no sentido de ir construindo a nova sociedade que se almeja. Nesse sentido, Martins (2009) afirma que o MST também reconhece que esse potencial revolucionário deve ser canalizado para um processo definido, necessitando estabelecer caminhos a partir da cultura, a educação e a formação política dos jovens.

Para o MST (2002), é necessário potencializar a força da juventude e não deixar que os jovens sejam levados pelos ideais da classe dominante. É preciso criar condições para que eles permaneçam no campo e que façam a opção política de pertencer ao MST. Assim, não basta a condição de ser sem-terra. Torna-se fundamental, no processo de formação de representações juvenis, a tomada de consciência profunda do processo histórico, de suas raízes. Nesse sentido, além de reconhecer-se como sem-terra, o jovem deve reconhecer a necessidade de lutar contra as causas que o levaram a esta condição. (MST, 2002).

Continuando a análise sobre a formação política dos(as) jovens ouvidos e de sua inserção na militância dentro do MST, cabe salientar que os estes jovens, recorrentemente narram o quão transformadora a escola do campo vem sendo em suas vidas, no âmbito da própria percepção que estes tinham sobre o MST, a educação do campo e o território em que se inserem. Os discursos dos(as) aluno(as) revelam as mudanças que ocorreram em suas vidas na ótica deles(as) próprios(as):

Tudo, meu pensamento antes era completamente diferente, Eu não apoiava [interrupção de terceiros]. Eu não gostava dessa escola, por causa que tem um contato com o MST, eu não gostava também do MST, agora que eu to me envolvendo mais (Mandacaru, sexo feminino).

Luta eu entendo como algo que a gente tem que fazer pra gente conseguir, o que a gente quer no futuro. Luta muita gente imagina: “não, são só uns baderneiro que vão pro meio da rua fazer zuada”, mas eu não acho isso. Antes deu estudar na escola do campo, eu assumo, eu também pensava assim, eu tinha um pensamento assim. E quando a gente estuda numa escola do campo, a pessoa vê que a nossa mente muda completamente, a gente não fica mais naquela alienação, naquele mundinho pequeno, que era só aquilo que a gente pensava, que as outras pessoas botavam na cabeça da gente, e a gente consegue ter o próprio pensamento [pausa], e luta é isso, a gente ir atrás do que a gente quer, não é só a gente ir lá no mei da rua e ficar gritando os grito de ordem, batendo nos tambor, cantando nossas música da cartilha, num é só isso, a gente ta lá porque a gente precisa, e se a gente não for pra lá, a gente não vai conseguir o que a gente quer (Angico, sexo feminino).

Este discurso demonstra a mudança na percepção da jovem em relação ao próprio movimento e à escola. Ela evidencia que o simples fato de estar ligada ao MST, já trazia uma conotação negativa aos olhos da jovem. Esse fato demonstra o quão severamente se constrói o senso comum em relação aos movimentos sociais historicamente, sobretudo nos dias de hoje.

De fato, a escola do campo se compromete em reverter a lógica negativizada em relação ao campesinato e aos movimentos sociais, na medida em que desconstrói estereótipos e contribui para a construção do sentimento de pertencimento fundado na crítica (MEC, 2009).

Esse fato, se transposto para análise na perspectiva dos sítios, nos leva a reflexão sobre como ocorre o estabelecimento de uma visão negativa em relação a tudo aquilo que não se insere na lógica dominante e utilitarista do sistema econômico hegemônico. Sobre este fato, Zaoual (2006) denuncia a “ocidentalização” que ataca os sítios simbólicos de pertencimento. Este processo se manifesta a cada vez que as representações dominantes assumem o papel de padrão a ser alcançado, deixando à margem quais grupos ou sociedades que se neguem às normas do sistema dominante.

O autor exemplifica o supracitado fenômeno a partir da situação de comparação entre Marrocos e Europa; nas suas palavras também descritos como países do Norte (ricos na ótica capitalista) e países do Sul (pobres na ótica capitalista). Assim, Zaoual (2006) contesta justamente essa forma de diferenciar o que é ser rico e o que é ser pobre, colocando à prova a lente do juízo de valor estabelecido, exemplificando que na África, é definido como pobre não aquele que possui menor poder aquisitivo, mas aquele que é solitário.

Sob essa perspectiva, conseguimos compreender que o sujeito no campo é levado a se enxergar de forma negativa e estabelecer olhar negativo também para suas próprias representações coletivas, caso o senso comum, de base capitalista, impere em sua consciência. A mesma lógica reducionista que coloca os países do Sul à margem da relevância, eleva a imagem do urbano em detrimento do rural, valoriza o agronegócio, em detrimento da

agricultura familiar e busca inviabilizar o processo de resgate das culturas que não respondem à lógica da reprodução de capital. Esse fato fica evidenciado através das falas a seguir:

Por parte da população daqui, dessa região. É porque, é [pausa] alguns locais, aqui é muito grande, ai tem algumas comunidades que botam seus filho pra Madalena, sendo que aqui é mais perto, ta certo? Porque acha que lá é melhor, só porque aqui macho, eles começaram um falatório que num tem cabimento, num é verdade, eles falaram boato da escola que num é verdade, sendo que lá é muito mais pior que aqui. Que aqui o pessoal usa droga, pessoal bebe, aqui o pessoal nem bebe, bebe porque é normal beber, mas nenhum usa droga, agora. Antigamente podia até ter um, dois ou três que usava. E lá, ne mentira minha não, a gente vê diariamente pessoal usando droga né, fazendo coisa errada, aqui não, aqui é mais rígido, mais crítico, ta certo, aqui nem música indecente pode ouvir. Aqui nós ouve música cultural, da nossa cultura, aqui a gente gosta de rever nossa cultura, ta certo? Ai rapaz, a desvalorização, é que algumas pessoas tem a visão errada daqui, bota seus filho longe, as vezes gastando gasolina, não bota pra cá ta certo? Pensando que aqui é ruim, mas pelo contrário, a escola aqui tem um grande potencial (Ipê roxo, sexo masculino).

Como a escola do campo, é uma das que o povo, como eu disse né, o povo deixa de vir estudar aqui, por causa que diz que a escola é só pra trabalhar, pra capinar, que num aprende nada, que a escola num tem futuro, ai deixa de vir pra escola do campo pra ir pra da cidade, fala que a da cidade é melhor, mas não, a do campo sempre é melhor, por causa que nós temos matérias diferentes, a escola é super diferenciada, as matérias de lá num tem nada a ver com as nossa, tipo OTTP, nós aprendemos várias coisas sobre meio ambiente, sobre as coisas do meio ambiente (Mandacaru, sexo feminino).

Nestes discursos se escancara a forma como os jovens rurais estudantes da escola do campo enfrentam a discriminação em relação ao MST e à educação do campo por parte de outros sujeitos que também residem no meio rural. Segundo os discursos destacados, existem famílias, que mesmo residindo no assentamento preferem direcionar os filhos para o estudo na zona urbana. Cabe destacar a grande dimensão geográfica do Assentamento 25 de Maio, e nela a possibilidade de muitos sujeitos, mesmo assentados, não demonstrarem proximidade com a luta nem reconhecimento político com o MST. A fala do jovem Ipê roxo destaca ainda os boatos negativos que surgem em relação a escola do campo, na tentativa de depreciar a imagem da escola, por fazer parte do movimento. Os(as) jovens, por sua vez, saem em defesa da escola, como seres pertencentes e contribuintes ao meio em que se situam. Se apropriam da condição de camponeses assumindo as representações culturais, a valorização das artes e cultura camponesas, bem como dos aspectos que os tornam únicos enquanto estudantes da escola do campo.

Nesse sentido, uma vez que a escola do campo promove o reconhecimento coletivo como ser camponês, ela se torna espaço de construção do sentimento de pertencimento e negação ao reducionismo e à, como bem caracteriza Zaoual (2006), “ocidentalização”.

Cabe destacar que as perspectivas do MST revelam que este Movimento espera dos jovens um comportamento exemplar em relação à militância, que se traduz em compromissos e sacrifícios; que estudem, dedicando-se a leituras correspondentes à tradição socialista; que permaneçam no campo e valorizem a cultura camponesa; que combatam os valores capitalistas e se coloquem como construtores de uma nova sociedade (MARTINS, 2009).

Para isso, o MST, através da escola do campo, tem procurado envolver os jovens em suas atividades, lutado para que tenham acesso políticas públicas que contemplem a educação escolar, o acesso a cursos técnicos, a condições de trabalho e renda para permanecerem na terra, especialmente por meio do trabalho cooperado, da cultura e do lazer.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se debruçou sobre a Política Estadual de Educação do Campo, materializada nas Escolas de Ensino Médio do Campo, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST/CE. Dessa forma, o esforço aqui empreendido buscou Avaliar a Política Estadual de Educação do Campo a partir de sua contribuição para a construção do sentimento de pertencimento da Juventude Rural.

Cabe destacar o desafio de realizar uma pesquisa avaliativa, uma vez que esta, além de buscar compreender um fenômeno social específico, também visa o estabelecimento de um olhar específico para a política, sobretudo quando o objeto de pesquisa não engloba resultados mensuráveis e quantificáveis, mas sim a busca por sentidos e significados. Dessa forma, uma vez que a pesquisa aqui realizada se assenta na Avaliação em Profundidade, o pesquisador buscou realizar interpretações, relacionando o contexto político em que se situa o fenômeno e as subjetividades dos sujeitos participantes da pesquisa.

A partir dessa perspectiva teórico-política, a pesquisa trouxe à tona o contexto em que se encontra a arena das políticas de reforma agrária a nível nacional, realizando uma ampla análise de contexto que se estabelece no recorte histórico das agendas de governo recentes; da era Lula aos dias atuais. Esta análise evidenciou as contradições existentes na forma de fazer política dos governos petistas que buscavam o concílio de classes, a partir da ótica do neodesenvolvimentismo e levantou questões acerca dos tempos sombrios atuais em que se instaura o governo pautado no ultraneoliberalismo, militarismo e reacionarismo político-social, trazendo cada vez mais o desmonte das políticas públicas de reforma agrária. Nesse sentido, enfatizou-se o processo de luta e resistência dos movimentos sociais do campo em contraponto à violência no campo, na busca por direitos e políticas públicas de reforma agrária democrática, na resistência constante em que se encontram.

Na esfera estadual, a análise da questão agrária cearense destacou o histórico favorecimento à uma elite agrária, que se refletiu no estabelecimento de relações sociais desiguais no campo, entre coronéis do sertão e camponeses sem terra ou com pequenos roçados. No âmbito das políticas públicas de reforma agrária no Estado do Ceará, realizou-se a crítica de como a lógica de compra e venda de terras incorporou as relações de mercado no processo de desapropriação fundiária. Dessa forma, materializou-se na reforma agrária de mercado, oportunizando mais uma forma de articulação entre Estado e grandes proprietários de terra e capital financeiro. Esta recebe impulso de políticas neoliberais, que se refletem em concentração fundiária e centralização de riquezas.

Adotando a premissa da Avaliação em Profundidade, a pesquisa direcionou seus esforços para o conteúdo da Política Estadual de Educação do Campo, buscando compreender as bases conceituais descritas nos documentos oficiais da política, para assim realizar descrição e análise da mesma. Dessa forma, compreende-se, através do reconhecimento jurídico a universalidade do direito a educação, as motivações que legitimam a luta dos movimentos sociais em pressionar o poder público pela educação do campo.

Dessa forma, a análise de contexto de formulação da política trouxe reflexões sobre a tensão existente entre Estado e MST no âmbito das reivindicações para o estabelecimento das Escolas do Campo no Ceará, bem como do processo de estruturação coletiva dos Projetos Político Pedagógicos das escolas e das mais recentes conquistas no tocante a inauguração de novas escolas do campo.

A análise da trajetória institucional da política expôs o funcionamento de sua gestão, desde as instâncias do Estado compreendidas pela SEDUC, até a análise do texto referente ao Projeto Político Pedagógico da Escola João dos Santos Oliveira, colocando ênfase em seu caráter de gestão democrática.

Os elementos levantados a partir da compreensão do chão histórico das políticas públicas e contradições situadas no espaço agrário nacional e estadual, bem como as particularidades inerentes a formulação, implementação e gestão da Política Estadual de Educação do Campo trouxeram ao pesquisador sustentáculo necessário para a compreensão do fenômeno observado no campo da pesquisa, bem como para a melhor interpretação das informações obtidas através da escuta dos discursos dos sujeitos participantes.

Nesse sentido, a pesquisa de campo trouxe à tona a percepção da juventude rural do Assentamento 25 de Maio acerca da operacionalização da política em questão e, constatou o envolvimento desses(as) alunos(as) de forma ampla e significativa. Dessa forma, foram delimitadas as características pedagógicas próprias da educação do campo a partir dos relatos dos(as) jovens, com foco no caráter de formação para o trabalho que esse projeto educacional carrega, sobretudo na perspectiva camponesa e na luta por terra, edificando-se na Agroecologia como paradigma teórico-metodológico.

Tornou-se evidente, a partir da detalhada caracterização dos componentes curriculares integrativos e tempos educativos, feitas pelos(as) alunos, a dimensão da formação omnilateral em que se insere a educação do campo. Estes se estabelecem com foco na educação para práticas sociais e cidadãs, organização do trabalho e técnicas produtivas e projetos que envolvem estudo e pesquisa científica, refletindo uma educação que não enxerga o

conhecimento de forma compartimentalizada. É a negação da forma burocrática de currículo escolar, que dificulta aprendizagem.

A pesquisa trouxe a compreensão dos(as) jovens em relação ao processo de organização participativa em que se inserem na escola, na medida em que trouxe inflexões sobre como se apresenta nos documentos oficiais e como ocorre na prática. Dessa forma, os alunos demonstraram o desenvolvimento de suas habilidades individuais a partir da ação coletiva e reconheceram como ponto de relevância na organicidade o método de avaliação em Núcleos de Base como iniciativa da educação do campo em romper com a prática de avaliação tradicional.

Ao expandir a análise como foco no pertencimento territorial, a pesquisa, a partir da teoria dos Sítios Simbólicos de Pertencimento, constatou a construção do pertencimento dos(as) jovens rurais enquanto seres territoriais a partir de seus relatos. Foi evidenciada a relevância da inserção destes(as) jovens nas atividades que valorizam o resgate da memória coletiva na construção da memória individual e como esta se estabelece como elemento simbólico de pertencimento territorial.

A pesquisa trouxe inferências entre a construção do pertencimento territorial e o fenômeno de permanência e migração dos(as) jovens das áreas de assentamento, estabelecendo a relação entre os laços afetivos com o território construídos no âmbito do ambiente escolar e a identificação desses alunos(as) com o lugar de origem, chamando atenção para especificidades inerentes à condição de gênero e as influências da sociedade hegemônica, pautada nas relações que se estabelecem pela reprodução do capital.

Por fim, a pesquisa, ao direcionar seu olhar para a formação política dos(as) jovens rurais, aprofundou a investigação no tocante a importância da juventude na trajetória do MST, como representação de vanguarda e continuidade do processo de luta. Compreendeu-se a formação da militância sem-terra como preponderante nos objetivos educação do campo. Através da experiência na escola do campo, a juventude rural constrói pertencimento ao se inserir em um projeto que visa a construção de uma nova sociedade. Dessa forma, demonstra o interesse no engajamento coletivo, em contribuir com o território em que se insere, comprometendo-se com os outros sujeitos que ocupam o lugar de origem e com seu próprio crescimento enquanto ser territorial.

REFERÊNCIAS

- 13 Compromissos Programáticos de Dilma Rousseff para o debate na sociedade brasileira. Disponível em: http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.
- ABRUCIO, F. L. La responsabilización ("accountability") en la nueva gestión pública latinoamericana. *In: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD). La responsabilización en la nueva gestión pública latinoamericana*. Clad, set. 2000.
- ADEL – Agência de Desenvolvimento Econômico Local. [Internet]. Disponível em: <http://www.adel.org.br/> Acesso em: 25 mar. 2020.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. 69, n. 20, 1999.
- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. **Avaliação de programas e serviços sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- ALBAGLI, S. Território e territorialidade. *In: BRAGA, C.; MORELLI, G.; LAGES, V. N. (Orgs.). Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 23-69, 2004.
- ALBUQUERQUE, E. S. **Políticas Públicas no Nordeste Semiárido e Inserção Juvenil: um estudo sobre a Agência de Desenvolvimento Econômico Local (ADEL) em Pentecoste/Ceará**, 2014.
- ANDRADE, F. L.; QUEIROZ, P. V. M. Articulação no semiárido Brasileiro–ASA e o seu Programa de Formação e Mobilização e para Convivência com o Semiárido: A Influência da ASA na Construção de Políticas Públicas. *In: KÜSTER, A.; MARTI, J. F. (Orgs.). Políticas públicas para o semiárido: experiências e conquistas no nordeste do Brasil*. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2009.
- ANJOS, M. F. et al. Pertencimento e educação: o ser jovem no semiárido. **Revista Terceiro Incluído**, v. 6, n. 1, p. 87-100.
- ARAÚJO, J. C. et al. **Biorremediação vegetal do esgoto domiciliar em comunidades rurais do semi-árido: “Água Limpa, Saúde e Terra Fértil”**. Relatório técnico. Edital/Chamada: Edital MCT/CNPq/CT Hidro/CT-Saúde nº 45/2008 – Água e Saúde Pública. Número do processo: 577048/2008-2. Fortaleza, 2013.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. 2. ed. Brasília: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v.24, n. 2, p. 97-115, 1992.

- BARBOZA, D. R.; BARBOZA, J. A. B. L.; LUSTOSA, M. G. O. P.; SANT'ANA, R. S. A. Questão agrária na formação social brasileira: desafios contemporâneos à reforma agrária. *In: RAMOS, A.; BARBOZA, D.; PEREIRA, L. D.; PEREIRA, T. D. (Orgs.). **Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas**: subsídios analíticos para o serviço social.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 61.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.
- BARREIRA, C. **Trilhas e atalhos do poder**: conflitos sociais no sertão. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.
- BARREIRA, M. Movimentos sociais e reforma agrária: um balanço crítico. **Revista Outubro**, v. 22, 2014.
- BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR Online**, v.10, n.38, p.150-168, 2010.
- BOGO, A. **Lições da luta pela terra**. Memorial das Letras, 1999.
- BOSI, E. Memória e Sociedade. **Lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 484p.
- BOURDIEU, P. **Uma ciência que perturba**: Questões de sociologia, 1983.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Currículo do Ensino Médio do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1764-curriculo-ensino-medio-campo&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.
- BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. *In: CARNEIRO, M. J. C.; CASTRO, E. G. (Orgs.). **Juventude rural em perspectivas***. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- BUARQUE, S. J. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**: metodologia de planejamento. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- CALDART, R. S. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. *In: CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola**: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In: CONGRESSO LUSO–AFRO–BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*. 8. **Anais...** Coimbra, Portugal, 2004.
- CAMPOS, M. P. **Quando os assentados chegaram**. Fortaleza: INESP, 2014

CANUTO, A. A invisibilidade da morte de trabalhadores na cadeia do agronegócio. *In*: CANUTO, A. **CEDOC Dom Tomás Balduino**, 2018.

CAPIBERIBE, A.; BONILLA, O. A ocupação do Congresso: contra o quê lutam os índios? **Estudos Avançados**, v.29, n.83, p.293-313, 2015.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude rural em perspectiva**. Mauad Editora Ltda, 2007.

CARNEIRO, M. J. O ideal urbano: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais. *In*: SILVA, F. C. T.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. (Orgs.). **Mundo Rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Editora: Campus, 1998.

CARVALHO, A. M. P. **Análises de conjuntura e crise do Estado**. Aula inaugural no campo das Políticas Públicas UFC. Fortaleza, Ago. 2017.

CARVALHO, A. M. P.; GUERRA, E. C. O Brasil no século XXI nos circuitos da crise do capital: o modelo brasileiro de ajuste no foco da crítica. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, v. 19, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321143201003>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CARVALHO, A. M. P.; RODRIGUES JÚNIOR, N. S. Modelo de ajuste nos governos petistas em meio à ideologia da conciliação de classes: chão histórico do Golpe de 2016 no Brasil Contemporâneo. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 17, n. 44, 2019.

CARVALHO, S. M. G. D. **Educação do campo: Proneira, uma política pública em construção**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

CASAGRANDE, A. E. SOUZA, E. B. C. O espaço e a demografia: o planejamento regional em perspectiva nas margens paranaenses do Lago de Itaipu. **Sociedade e Território**, Natal, v. 24, n. 1, p. 2- 27, 2012.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, E. G. Balanço e perspectivas. *In*: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, p. 19-46, 2002.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n.2, Universidade de Minho: Braga, 2003.

COELHO, C. F. **Impactos socioambientais e desempenho do sistema fossa verde no Assentamento 25 de Maio, Madalena (CE)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Balço da Reforma Agrária 2014 e do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff**. Secretaria Nacional CPT, [S.l.], 07 de jan. 2015.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. Avaliando a institucionalização da avaliação. **Ciência & saúde coletiva**, v. 11, n. 3, p. 705-711, 2006.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

COSTA, O. J. L. **Canindé e Quixadá**: construção e representação de dois lugares sagrados no sertão cearense. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. *In*: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, v. 1, n. 15, 2019.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da associação brasileira de estudos populacionais**, v. 13, p. 1-26, 2002.

D'AQUINO, T. **Retratos de Assentamentos**. NUPEDOR, Ano 2, n. 4, 1995.

DATALUTA–Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório Brasil 2014. **Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2015.

DURKHEIM, E. **Durkheim**: sociologia. São Paulo: Ática, 1998.

DURSTON, J. **Juventude Rural, Modernidade e Democracia**: desafio para os noventa. Série Documentos Temáticos. Juventude e Desenvolvimento Rural no Cone Sul Latinoamericano, 1994.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. *In*: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora UNB, 2009. 99-129 p.

ENGELMANN, S. I.; GIL, A. D. A questão agrária no Brasil: a política agrária do governo Lula e a relação com o MST. **Revista eletrônica do CEMOP**, v. 2, p. 01-09, 2012.

FARIA, G.; SOARES, N. **Um outro MST**. Fórum, São Paulo, n. 27, p. 8-11, jun. 2005.
FARIA, W. Políticas públicas e governabilidade: desafios teóricos e práticos. *In*: FAUSTO, A. (Org.). **Desenvolvimento e integração na América Latina e no Caribe**: a contribuição das Ciências Sociais. Brasília: IPRI/Funag/Flacso/Ministério da Cultura, 2002, p.65-81.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salete (orgs). Por uma educação do campo: identidades e políticas públicas. 2 ed. Brasília, 2002

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos. **Revista Nera**, ano 8, n.6, jan./jun. 2005.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial, 2004.

FERNANDES, B. M.; STEDILE, J. P. **Brava gente**: A trajetória do MST ea luta pela terra no Brasil, São Paulo, 1999.

FERRANTE, V. L. S. B. et al. Assentamentos Rurais: um olhar sobre o difícil caminho de construção de um novo modo de vida. In: **Retratos de Assentamentos**. NUPEDOR, Ano I, nº 1, 1994.

FERREIRA, B.; ALVES, F. Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). **Juventude e políticas públicas no Brasil**, Brasília: Ipea, 2009.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, v.21, p.211-259, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, p. 748-759, 2012.

GAPI-UNICAMP. **Metodologia de análise de políticas públicas**. Disponível em: www.campus-oei.org. Acesso em: 26 nov. 2018.

GAVIRIA, M. R.; MENASCHE, R. A juventude rural no desenvolvimento territorial: análise da posição e do papel dos jovens no processo de transformação do campo. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 13, n. 1, p. 69-82, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: GIL, A. C. (Org.). **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. p. 44-45, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 1988.

GOMES, F. F. (Orgs.). **Educação Profissional na EEEP Marvin**: uma avaliação processual do ensino médio integrado. 2015.

GOMES, M. J. S. **Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do MST Ceará**: Dois Projetos de Campo e de Educação em Confronto. Monografia (Curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais) – Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2013.

GONÇALVES, R. Nacional-desenvolvimentismo às Avessas. *In*: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS DA CONFERÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO, 1., 2012, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: IPEA, 2012.

GOODE, W.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Cia, Editora Nacional, 1968.

GOULART, D. F. Resenha de livro: “Nova Economia das Iniciativas Locais: uma introdução ao pensamento pós-global”. **Revista Hospitalidade**, v. 4, n. 2, p. 113-115, 2007.

GRZYBOWSKI, C. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. *In*: STÉDILE, J. P. **A questão agrária hoje**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 285-297.

GUERRERO, M. I. C. O.; BERGAMASCO, S. M. P. P. **A reforma agrária**: dados do processo. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2014/Arquivos/01/1B/10_Iris%20Guerrero.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" a multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano 9, n.17, 2007.

HESPANHOL, R. A. M. A adoção da perspectiva territorial nas políticas de desenvolvimento rural no Brasil. **Campo-território**: revista de geografia agrária, v. 5, n. 10, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades e Estados, **Madalena**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/madalena/panorama>. Acesso em: 15 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Perfil dos Municípios Brasileiros**. Gestão Pública, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – IPECE. **Perfil Básico Regional 2011**. Macroregião Sertão Central. Disponível em: http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/Perfil_Regional_R5_Sertao_Central.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

JOBERT, B.; MULLER, P. L' **État en Action**: politiques publiques et corporatismes. Paris: PUF, 1987.

KUMMER, R; COLOGNESE, S. A. Juventude Rural no Brasil: Entre Ficar e Partir. **Tempo da Ciência**, v. 20, n. 39, 1º semestre 2013.

LAGES, V. N.; BRAGA, C.; MORELLI, G. **Territórios em movimento**: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. SEBRAE, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, p. 310, 2007.

LEFEBVRE, H. **Lu Production de l'Espace**. Paris: Anthropos, 1986.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, S. Políticas Públicas e agricultura no Brasil: comentários sobre o cenário recente. *In*: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 153-180.

LEJANO, R. P. **Frameworks for policy analysis**: merging text and context. New York: Routledge, 2006.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.; PRÁ, K. R. D. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 6, n. 1, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, 1986.

LUSTOSA, M. G. O. P. **Reforma agrária à brasileira**: política social e pobreza. Cortez Editora, 2012.

MACEDO, A. S. et al. O papel dos atores na formulação e implementação de políticas públicas: dinâmicas, conflitos e interesses no Programa Mais Médicos. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 14, n. SPE, p. 593-618, 2016.

MACHADO, V. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré/SP**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

MACHADO, V. **Estudantes em assentamentos de terras**: um estudo de aspirações por educação. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 Abr. 2020.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

MARK, M. M.; HENRY, G. T.; JULNES, G. **Evaluation**: an integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs. San Francisco: Jossey-Bass; 2000.

MARQUES, E. **A política pública como campo multidisciplinar**. SciELO-Editora UNESP, 2016.

MATTEI, L. A política agrária e os retrocessos do governo Temer. **OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n. 2, p. 293-307, 2018.

MEDEIROS, C. A. Rivalidade estatal, instituições e desenvolvimento econômico. *In*: FIORI, J. L.; MEDEIROS, C. A. (Orgs.). **Polarização mundial e crescimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEDEIROS, L. et al. **Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1994.

MELO, R. A.; LIMA, M. G. S. B. O currículo das escolas do campo e a articulação dos saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares. *In*: LIMA, E. S.; MELO, K. R. A. **Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016.

MENEZES, I. G. **Jovens rurais no sertão sergipano: escolarização e identidades culturais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação, São Cristóvão, 2012.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 2015.

MOREIRA, C. A. L. O Financiamento Especulativo dos Grandes Grupos Econômicos na Origem da Crise do Regime de Acumulação de Dominância Financeira. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, São Luís, v. 8, n. 2, 2004.

NASCIMENTO, V. S. **A escolha pelo curso normal: para além do discurso da vocação**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

NOJOSA, T. C. S. **Estratégias de convivência com o semiárido: o caso do assentamento 25 de maio, Madalena-Ceará**. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

OLIVEIRA, A. U. A questão agrária no Brasil: não reforma e contrarreforma agrária no governo Lula. *In*: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Boitempo, Flacso Brasil: São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, A. V.; SILVA, M. S. S. Experiências educativas em movimento: a Educação do Campo e a Educação Indígena no Estado do Ceará. **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 293-317, 2019.

OLIVEIRA, C. M. G. **Um olhar sobre a juventude rural do assentamento Rancho Alegre: permanência ou migração?** 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OSÓRIO, J. América Latina: o novo padrão exportador de especialização produtiva. *In*: FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. S. (Org.). **Padrão de reprodução do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

PANIKKAR, R. Alternatives à la culture moderne, Interculture, **Cahier**, v. 5, n. 4, oct./déc. 1982.

PAULA, L. A. **Marco teórico sobre avaliação e monitoramento**. S.I., CLAD, 2001.

PAULO NETTO, J. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. **Serviço Social & Sociedade**, v. 25, n. 79, p. 05-26, 2004.

PEREIRA, J. M. M. Neoliberalismo, políticas de terra e reforma agrária de mercado na América Latina. *In*: PEREIRA, J. M. M.; SAUER, S. (Orgs.). **Capturando a terra**: Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. São Paulo: Expressão Popular, 2006. P. 13-48.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito e del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1989.

PIRES, A. **Ruralidades em transformação: agricultores, caseiros e moradores de condomínio**. São Paulo: Annablume, 2007.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Projeto Político Pedagógico de Formação Integral do Campo da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João sem Terra). Madalena, 2012.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de administração pública**, v. 46, n. 5, p. 1272-1294, set./out. 2012.

RESSEL, L. B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, N. F. **Caminhada e esperança da reforma agrária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS–Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 16, p. 55-73, 2011.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**. Universidade Federal do Ceará, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, L. C. Por uma avaliação em profundidade de políticas e programas sociais: diálogo com experiências de pesquisa. *In*: ARCOVERDE, A. C. (Org.). **Dimensões, interfaces e práticas de avaliação de políticas públicas**. Recife: UFPE, 2014.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Aval**, n. 1, jan./jun. 2008, p. 7-16.

ROSENDAHL, Z. Hierópolis e o catolicismo popular brasileiro-uma possível tipologia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1, 1996.

ROTTA, M.; ONOFRE, S. B. Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos-Pr. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 75-84, 2010.

SALES, C. M. V. Gênero e juventude rural: permanência de traços da herança cultural camponesa e a produção de novos valores na construção do presente. *In*: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 7. **Anais...**, 2006.

SANTOS, E. L. **Juventude sem terra**: o cotidiano e o processo de identificação com o MST. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008.

SANTOS, F. Do lulismo a Bolsonaro: agonia da Nova República no Brasil. **Boletín Onteaiken**, n. 26, p. 1-16, 2018.

SANTOS, J. F. A. As escolas do campo do MST/CE como espaço contra hegemônico. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1. JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI. PRÁXIS, FORMAÇÃO HUMANA E A LUTA POR UMA NOVA HEGEMONIA, 7. **Anais...** 2016, Fortaleza, CE, 2016. Disponível: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/AS-ESCOLAS-DO-CAMPO-DO-MSTCE-COMO-ESPA%C3%87O-CONTRA-HEGEM%C3%94NICO..pdf>. Acesso em: 23/02/2018.

SANTOS, J. S.; SILVA, I. K. S. A Reforma Agrária e as Políticas de Desenvolvimento Agrário no Brasil recente. *In*: SANTOS, J. S.; VASCONCELOS, M. C. A.; MARTINS, T. C. S. **Questão Agrária e Desenvolvimento Rural**, São Cristóvão: Ed. UFS, 2017.

SANTOS, M. J. D.; SILVA, B. B. D.; OLIVEIRA, E. M. D. Analogia entre desmatamento e êxodo rural no nordeste do Brasil. **Revista Eletrônica**, v.8, n. 1, 2009.

SAUER, S. Movimentos sociais rurais e a construção da democracia no Brasil. *In: SAUER, S. Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 75-114.

SCHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações. **I Fórum Internacional Desenvolvimento Rural e Democracia**, Fortaleza/CE, 2003.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO – SEDUC. **Diversidade e Inclusão educacional**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/95-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/11234-diversidade-e-inclusao-educacional>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO – SEDUC. **Educação do Campo**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/205-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/educacao-do-campo/11295-educacao-do-campo>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SILVA, C. L.; BASSI, N. S. S. Políticas públicas e desenvolvimento local. *In: SILVA, C. L. Políticas Públicas: desenvolvimento local*. Petrópolis: Vozes, 2012. 15-38 p.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações rurais & agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, J. R. B. Histórias de Luta e Resistência no MST-Ceará. *In: SAMPAIO, A. S.; OLIVEIRA, L. A.; BASTOS, R. À sombra das castanheiras – luta camponesa: cultura, memória e história*. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura Editorial, 2017.

SILVA, M. O. S.; OZANIRA, M. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras, 2008.

SILVA, P. R. S. Trabalho, educação e agroecologia nos campos experimentais das Escolas de Ensino Médio do assentamento do Ceará. *In: CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, K. C. **Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, M. M. O. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Revista de Educação Popular**, v. 8, n. 1, 2009.

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. 407 p.

STÉDILE, J. P. **A questão Agrária no Brasil: o debate tradicional (1500-1960)**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 41-51, 2015.

TEIXEIRA, G. Posição de ABRA – Associação Brasileira de Reforma Agrária. **Um balanço da Reforma Agrária e do VI Congresso Nacional do MST**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, ano 6, p. 33-36, fev. 2014.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007.

WANDERLEY, M. N. B. **O mundo rural como espaço de vida, reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WEISHEIMER, N. **A situação Juvenil na Agricultura Familiar**. 2009. 331 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://pct.capes.gov.br/teses/2009/42001013012P7/TES.PDF>. Acesso em: 17 mar. 2018.

WHITAKER, D. C. A; FIAMENGUE, E. C. Assentamentos de reforma agrária: novos atores e novos espaços sociais no campo. **Retratos de Assentamento**, NUPEDOR, ano 2, n. 2, 1995.

YANOW, D. Interpretive empirical political science: What makes this not a subfield of qualitative methods. **Qualitative Methods**, v. 1, n. 2, p. 9-13, 2003.

YANOW, D. Translating local knowledge at organizational peripheries, **British Journal of Management**, Londres, v. 15, n. 1, 2004.

ZAOUAL, H. **Globalização e Diversidade Cultural**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZAOUAL, H. **Nova Economia das Iniciativas Locais: uma introducao ao pensamento pos-global**. Tradução de Michael Thiollent. DP&A: Consulado Geral na Franca. COPPE/UFRJ, 2006.

ZAOUAL, H. O homo situs e suas perspectivas paradigmáticas. **OIKOS (Rio de Janeiro)**, v. 9, n. 1, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: **“AVALIAÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DA JUVENTUDE RURAL NO ESTADO DO CEARÁ ”** do pesquisador FRANCISCO BRUNO SILVA LOBO. Nesse estudo pretendemos: Avaliar a Política Estadual de Educação do Campo a partir de sua contribuição para a construção do sentimento de pertencimento da juventude rural; descrever e analisar a Política Estadual de Educação do Campo; Analisar a partir da perspectiva dos jovens rurais, como está sendo operacionalizada a política descrita nos documentos oficiais; e investigar as possíveis mudanças ocorridas na experiência pessoal dos jovens, no âmbito do pertencimento territorial, a partir da política.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é devido à importância desta política para as populações do campo e movimentos sociais, compreendendo a juventude rural como público alvo e principal beneficiário da política no que diz respeito à oferta do ensino médio na escola do campo.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevista aberta e observação, tendo por objetivo apreender subjetividades e elementos importantes para análise a partir de ideias, informações, reflexões e interpretações tecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação. Este estudo apresenta riscos mínimos, sendo associados apenas a possíveis desconfortos que a participante poderá apresentar ao responder às perguntas da entrevista, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informada dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Madalena, ____ de _____ de 20 ____ .

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do responsável pela adolescente	Data	Assinatura
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: FRANCISCO BRUNO SILVA LOBO

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Endereço: AVENIDA ANTÔNIO SALES, Nº 562, FORTALEZA/CE

Telefones para contato: (88) 9 9862-6765

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.