



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação - FE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC)

CLEIDE MARIA DE SOUZA

**A ESCOLA DO CAMPO - A COMUNIDADE CAMPONESA - A UNIVERSIDADE:  
PRÁXIS EDUCATIVA AGROECOLÓGICA - UMA TEIA DE RELAÇÕES NA  
RESISTÊNCIA DOS SUJEITOS COLETIVOS**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação - FE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC)

CLEIDE MARIA DE SOUZA

**A ESCOLA DO CAMPO - A COMUNIDADE CAMPONESA - A UNIVERSIDADE:  
PRÁXIS EDUCATIVA AGROECOLÓGICA - UMA TEIA DE RELAÇÕES NA  
RESISTÊNCIA DOS SUJEITOS COLETIVOS**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Educação Ambiental e Educação do Campo, da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Castagna Molina

BRASÍLIA, 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS729e

Souza, Cleide Maria de Souza

A Escola do Campo - a comunidade camponesa - a universidade: Práxis Educativa Agroecológica - uma teia de relações na resistência dos sujeitos coletivos / Cleide Maria de Souza Souza; orientador Mônica Castagna Molina Molina. -- Brasília, 2024.

394 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Agroecologia. 3. Produção do Conhecimento. 4. Práxis transformadora. 5. Sujeitos Coletivos. I. Molina, Mônica Castagna Molina, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

CLEIDE MARIA DE SOUZA

A ESCOLA DO CAMPO - A COMUNIDADE CAMPONESA - A UNIVERSIDADE:  
PRÁXIS EDUCATIVA AGROECOLÓGICA - UMA TEIA DE RELAÇÕES NA  
RESISTÊNCIA DOS SUJEITOS COLETIVOS

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de  
Brasília.

Aprovada em 19 de junho de 2024.

### **BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dra. Mônica Castagna Molina**

Instituição: Universidade de Brasília  
Presidente / Orientadora

**Prof. Dra. Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**

Instituição: Universidade de Brasília  
Membro

**Profa. Dra. Lia Pinheiro Barbosa**

Instituição: Universidade Estadual do Ceará  
Membro

**Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho**

Instituição: Universidade Estadual do Ceará  
Membro

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Júlio César, e aos meus filhos, Rafael e Júlia Cecília, a todas as educadoras e educadores que lutam para transformar a educação pública em nosso país, a todas as camponesas e camponeses que produzem a Agroecologia sujeitos de direito à Educação no e do Campo.

## AGRADECIMENTOS

Deixo aqui registradas minhas palavras de gratidão, desejando que elas ecoem como bênçãos às pessoas que com generosidade se doaram, constituindo a complexa estrutura que condicionou a construção deste trabalho. Concordando com a poesia de Manoel de Barros “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros” as ações realizadas têm importância igual ao encantamento produzido ao longo desta pesquisa, na conclusão deste ciclo e nas colheitas futuras.

Agradeço a **Deus** pelo sopro da vida, pela saúde, pela coragem de lutar para superar com entusiasmo os obstáculos e pela sabedoria em usufruir das conquistas.

Agradeço ao meu **pai** (*in memoriam*) pela vida e por cultivar em mim valores que me tornam mais humana.

Agradeço ao grande amor, esposo fiel e companheiro de muitas lutas **Júlio César**, pelos conhecimentos que construímos juntos, pelo intenso apoio, sendo o principal incentivador nos estudos, por compreender minhas ausências e ser paciente em minhas fraquezas.

Agradeço à **Julia e Rafael**, filhos preciosos, pelos diálogos ricos em trocas de conhecimento, por colaborarem na construção deste trabalho, por compreenderem minhas ausências e tantas outras coisas mais.

Agradeço à minha orientadora, **Mônica Castagna Molina**, por seu compromisso com a formação humana e por proporcionar ações condizentes a esta que me transformaram. Seguirei suas orientações por toda a vida. Seu exemplo de acolhimento e dedicação amorosa inspiram na busca pela educação libertadora.

Agradeço aos(às) **educadores(as), mestrandos e doutorandos** do Programa de Pós-graduação em Educação FE/UnB, em especial ao coletivo **Turma da Mônica** com o qual compartilhei diversas ações educativas que contribuíram de forma significativa para minha autotransformação.

Agradeço especialmente às amigas **Nara, Lucimar e Patrícia**, também companheiras da pesquisa em Educação do Campo. Apoiando-nos mutuamente construímos fortes laços de amizade, vocês foram força vital em momentos difíceis da caminhada. O apoio partilhado foi fundamental e a tessitura deste trabalho expressa muito do que foi produzido a partir de nossos afetuosos e animados diálogos.

Agradeço ao apoio fundamental da querida amiga **Joice**. Seu cuidado e dedicação na revisão deste texto o torna ainda mais precioso para mim. Além disso, as nossas trocas inspiradoras integram as construções elaboradas.

Agradeço aos(às) amigos(as) e companheiros(as) que me deram forças e inspiraram o percurso desta pesquisa **Vanilson, Lívia, Wanderléia, Marcelo**.

Agradeço à banca, **Kátia Curado e Lia Barbosa e Sandra Gadelha** pelas valiosas contribuições, sobretudo pelas ricas reflexões que possibilitaram grandes transformações desde a qualificação deste trabalho.

Agradeço **aos(às) educadores(as)** da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que lutaram e garantiram conquistas históricas de direitos, dentre as quais, o afastamento para dedicar-me com qualidade aos estudos e conseguir concluir este doutorado.

Agradeço à **Diana** pela acolhida e recepção calorosa em solo cearense. Agradeço ao **Ernandi, Sandra, Máira e Ana Clara** pela recepção repleta de afetos, alegrias e partilhas que se iniciaram desde minha chegada à Fortaleza-CE.

Agradeço ao **José Filho, Tia Maria**, seu **Zé e Adílio** por me acolherem com muito afeto em suas casas.

Agradeço pela acolhida amorosa e apoio contínuo em diversos momentos da pesquisa dedicados pelo **Eudes** e pela **Zilda**, que, como gestores da EEMFF, foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa nos espaços da Escola e da comunidade. Agradeço também à **Ivanete** e **Euzimar** que em diversos momentos mediaram o contato com sujeitos da comunidade e da escola, acolhendo-me com generosidade e carinho.

Agradeço especialmente à **comunidade do Assentamento Santana**. Minha enorme admiração e gratidão a todos e todas que, como sujeitos coletivos lutadores, dedicam suas vidas à construção de um novo campo e de uma nova educação.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo.

Nas situações-limite, mais além das quais se acha o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa (FREIRE, 2022, p. 15-16).

---

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida na linha Educação Ambiental e Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, durante o período de 2022 a 2024, tem como objeto de estudo a Práxis Educativa Agroecológica que emerge de uma teia complexa de relações e integra sujeitos coletivos de diversos espaços da produção do conhecimento. Nessa direção, o objetivo geral foi analisar como os sujeitos coletivos organizados na teia de relações que envolve a Escola do Campo, a comunidade camponesa e a universidade pública materializam a Práxis Educativa Agroecológica. A pesquisa baseou-se nas relações estabelecidas entre a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF) e a comunidade do Assentamento Santana, ambas localizadas no município de Monsenhor Tabosa – Ceará, na microrregião do sertão dos Inhamuns. Também foram objeto das análises, aproximações com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) especialmente mediante as práxis agroecológicas desenvolvidas desde o ano de 2018. A base epistemológica deste trabalho é o Materialismo Histórico-dialético, a partir das categorias: historicidade, totalidade, contradição e práxis, buscou-se estabelecer o debate sobre os projetos em disputa no campo e na educação. Os principais instrumentos utilizados para imersão na realidade foram: observações do processo educativo na EEMFF e na comunidade do Assentamento Santana/CE; entrevistas semiestruturadas com educadores(as) da EEMFF e da UECE, com estudantes da EEMFF e membros do Setor de Produção e Educação do MST no Assentamento e no estado; rodas de conversas com sujeitos que atuam na EEMFF e em diferentes espaços da comunidade do Santana; registros em diário de campo. A partir da produção e análise dos dados constatou-se que os sujeitos coletivos dessa comunidade, fortalecidos pela organização no MST e ocupando o latifúndio do conhecimento em universidades públicas, passaram a impulsionar a práxis transformadora na Escola e na comunidade. Também provocaram na universidade aproximações com as lutas, a história e a cultura camponesa, rompendo com modos de produzir conhecimentos comumente hierárquicos e padronizados. O estudo também identificou potencialidades das práxis, com destaque para a formação da identidade de sujeitos coletivos, a permanência destes sujeitos no campo, a produção de conhecimento mediada por ações dialógicas e transformadoras, contribuindo assim para fortalecer a resistência nos espaços educativos.

**Palavras-chave: Educação do Campo; Agroecologia; Produção do Conhecimento; Práxis transformadora; Sujeitos Coletivos.**

## ABSTRACT

This research, developed in the line Environmental Education and Peasant Education, of the Postgraduate Program in Education at Universidad de Brasília from 2022 to 2024 aims to study the Agroecological Educational Praxis that emerges from a complex web of relationships and integrates collective subjects from different places of knowledge production. The main goal was to analyze how collective subjects organized in the web of relationships that involve the Rural School, the peasant community and the public university materialize the Agroecological Educational Praxis. The research was based on the relationships established between the school named Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF) and the settlement community of Assentamento Santana, both located in the municipality of Monsenhor Tabosa - Ceará - Brazil, in the microregion of the Inhamuns hinterland. The approaches to the State University of Ceará (UECE) were also the object of analysis, especially through the agroecological praxis developed since 2018. The epistemological basis of this work is the Dialectic Historical Materialism, based on the categories: historicity, totality, contradiction and praxis, we sought to establish the debate on the projects in dispute in the countryside and in education. The main instruments used for immersion in reality were: observations of the educational process at EEMFF and in the community of Assentamento Santana/CE; semi-structured interviews with educators from EEMFF and UECE, with EEMFF students and members of the MST Production and Education Sector in the Settlement and in the state; discussion groups with individuals who work in different areas in Santana community; field diary records. From the production and analysis of the data, it was found that the collective subjects of this community, strengthened by the organization in the MST and occupying the knowledge production spaces at the public universities, began to promote transformative praxis in the school and in the community, as well as bringing about approaches in the university with struggles, history and peasant culture, breaking with commonly hierarchical and standardized ways of producing knowledge. The study also identified potentialities of praxis, with emphasis on the formation of the identity of collective subjects, the permanence of collective subjects in the field, the production of knowledge based on dialogic and transformative actions, thus contributing to strengthening resistance in educational spaces.

**Keywords: Peasant Education; Agroecology; Knowledge Production; Transformative praxis; Collective Subjects**

## RESUMEN

La presente investigación desarrollada en la línea: Educación Ambiental y Educación Campesina del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia durante el período de 2022 a 2024 tiene como objeto de estudio la Praxis Educativa Agroecológica que emerge de una compleja red de relaciones y integra sujetos colectivos de diferentes espacios de producción de conocimiento. En esta dirección, el objetivo general fue analizar cómo sujetos colectivos organizados en el entramado de relaciones que involucran a la Escuela de Campo, la comunidad campesina y la universidad pública materializan la Praxis Educativa Agroecológica. La investigación se basó en las relaciones establecidas entre la Escuela de Ensino Medio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF) y la comunidad de Assentamento Santana, ambas ubicadas en el municipio de Monsenhor Tabosa – Ceará, en la microrregión del interior de Inhamuns. Los acercamientos a la Universidad Estadual de Ceará (UECE) también fueron objeto de análisis, especialmente a través de la praxis agroecológica desarrollada desde 2018. La base epistemológica de este trabajo es el Materialismo Histórico Dialéctico, a partir de las categorías: historicidad, totalidad, contradicción y praxis, buscamos establecer el debate sobre los proyectos en disputa. en el campo y en la educación. Los principales instrumentos utilizados para la inmersión en la realidad fueron: observaciones del proceso educativo en la EEMFF y en la comunidad de Assentamento Santana/CE; entrevistas semiestructuradas con educadores de la EEMFF y UECE, con estudiantes de la EEMFF y miembros del Sector de Producción y Educación del MST en el Asentamiento y en el Estado; círculos de conversación con personas que trabajan en diferentes espacios de la comunidad de Santana; registros del diario de campo. A partir de la producción y análisis de los datos, se encontró que los sujetos colectivos de esta comunidad, fortalecidos por la organización en el MST y ocupando el acervo de conocimiento en las universidades públicas, comenzaron a promover praxis transformadoras en la Escuela y en la comunidad, propiciar abordajes en la universidad con las luchas, la historia y la cultura campesina, rompiendo con formas comúnmente jerárquicas y estandarizadas de producir conocimiento. El estudio también identificó potencialidades de la praxis, con énfasis en la formación de la identidad de los sujetos colectivos, la permanencia de los sujetos colectivos en el campo, la producción de conocimiento basado en acciones dialógicas y transformadoras, contribuyendo así al fortalecimiento de la resistencia en los espacios educativos.

**Palabras clave: Educación Campesina; Agroecología; Producción de Conocimiento; Praxis transformadora; Sujetos Colectivos.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Assentamento Monsenhor Tabosa – CE

Figura 2 - Escola do Campo de Ensino Médio Florestan Fernandes

Figura 3 - Quadro-Síntese do Percurso Metodológico

Figura 4 – Sujeitos da pesquisa e os papéis que exercem nos diferentes espaços

Figura 5 - Gráfico representativo do gênero e faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Figura 6 - Teses e dissertações sobre a EEMFF e/ou Assentamento Santana

Figura 7 - Síntese dos objetivos da Reforma Agrária Popular

Figura 8 - Área média de estabelecimento rurais no Ceará – IBGE, 1950 a 2017

Figura 9 - Cidades que integram Macrorregião dos Sertões de Inhamuns e a Microrregião dos Sertões de Crateús

Figura 10 - Um dos principais açudes do Assentamento Santana

Figura 11 - Uma das principais ruas do Assentamento Santana – Uso e posse coletiva da terra

Figura 12 - Sede da Cooperativa COPÁGUIA

Figura 13 - Princípios filosóficos da educação no MST

Figura 14 - Princípios pedagógicos da Educação no MST – Princípios 1 ao 9

Figura 15 - Princípios pedagógicos da Educação no MST – Princípios 10 ao 13

Figura 16 - “A bodega comunitária” – Mercantil e Açougue

Figura 17 - Unidade Básica de Saúde localizada no Assentamento Santana

Figura 18 - Apresentação da quadrilha ASAS do Sertão em 2023

Figura 19 - Mapa das Escolas Estaduais de Ensino Médio do Campo (EEM) em Assentamentos de Reforma Agrária do estado do Ceará – Brasil.

Figura 20 - Frase expressa no muro da quadra esportiva da Escola Florestan Fernandes

Figura 21 - Comunidades de origem de estudantes da EEMFF

Figura 22 – Esquema da organização do Projeto Político Político-Pedagógico da EEMFF

Figura 23 – Capa do Livro da Realidade

Figura 24 – Fontes Educativas do Meio identificadas no Inventário da EEMFF

Figura 25 – Formas organizativas identificadas no Inventário da EEMFF

Figura 26 – Lutas e contradições identificadas no Inventário da EEMFF

Figura 27 – Formas de trabalho identificadas no Inventário da EEMFF

Figura 28 - Esquema representativo da organicidade e gestão da EEMFF

Figura 29 - Porções da Realidade identificadas a partir de 2023

Figura 30 - Campanha de troca de sementes crioulas na EEMFF

Figura 31 - Realização dos Projetos de Estudos e Pesquisa (PEP)

Figura 32 - Atividades dos Projetos de Estudos e Pesquisa (PEP)

Figura 33 - Esquema representativo do Complexo de Estudo e da organização do trabalho pedagógico

Figura 34 - Momento de apresentação da mística por estudantes das Escolas do Assentamento Santana

Figura 35 - Momento após as refeições de contribuir lavando o prato.

Figura 36 - Temáticas de místicas (Ano 2023)

Figura 37 - Cartaz com a temática do “Grito dos Excluídos e Excluídas (Ano – 2022)

Figura 38 - Momento coletivo com os/as(as) educadores/as(as) da EEMFF

Figura 39 - Síntese de experiências desenvolvidas em articulação por movimentos sociais/sindicais, Escolas do Campo, universidades públicas do Ceará e comunidades camponesas

Figura 40 - Síntese do Inventário das Práticas Agroecológicas realizadas no Assentamento Santana

Figura 41 - Síntese do planejamento por complexo – turma do 1º ano em 2023

Figura 42 - Assentamento Orange

Figura 43 - Síntese de alguns projetos de pesquisa dos(as)dos/das estudantes da EEMFF

Figura 44 - Síntese de algumas pesquisas de sujeitos do Santana

Figura 45 - Cisterna de placa

Figura 46 - Cisterna de enxurrada

Figura 47 - Bioágua

Figura 48 - Minhocário

Figura 49 - Cobertura vegetal

Figura 50 - Policulturas nos quintais produtivos

Figura 51 - Plantio de mudas com adubação orgânica

Figura 52 - Sistema produtivo agrossilvipastoril

Figura 53 - Plano Plantar árvores e produzir alimentos saudáveis - reflorestamento da Caatinga

Figura 54 - Trabalho como princípio educativo no Campo Experimental

Figura 55 - Rodas de conversas integrando gerações

Figura 56 - Vínculos entre os conhecimentos produzidos na escola e as práticas produtivas

Figura 57 – trocas entre estudantes e mulheres facilitadoras dos conhecimentos agroecológicos nos quintais produtivos

Figura 58 - Rodas de Conversas embaixo da "Imburana do saber"

Figura 59 - Ações do Ponto de Cultura

Figura 60 - Formação Permanente de Educadores(as)

Figura 61 – Síntese das Tecnologias da Resistência

Figura 62 - Ação cultural dialógica

Figura 63 - Ação cultural antidialógica

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira de Agricultura
ABCZ	Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
ABA	Associação Brasileira de Agroecologia
AGUIA	Associação Geradora de União e Imenso Amor
ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
ANAP	Associação Nacional de Agricultores Pequenos
Andes	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASA-Brasil	Articulação no Semiárido Brasileiro
ASDs	Áreas Susceptíveis à Desertificação
BM	Banco Mundial
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CaC	Camponês a Camponês
CBAs	Congressos Brasileiros de Agroecologia
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CLOC	Coordenação Latino-Americana de Organizações do Campo
CNAPO	Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conab	Companhia Nacional de Abastecimento
CONSIR	Comissão Nacional de Sindicalização Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COPÁGUIA	Cooperativa de Produção Agropecuária Águia
COVID 19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura

CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRID	Centro Rural de Inclusão Digital
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CVSF	Comissão do Vale do São Francisco
DNOCS	Departamento nacional de Obras Contra as Secas
DS	Diálogo de Saberes
DTs	Diretores de Turma
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EBAAs	Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa
EC	Emenda Constitucional
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEMFF	Escola do Campo de Ensino Médio Florestan Fernandes
EFA	Escola Família Agrícola
ELAA	Escola Latino-Americana de Agroecologia
ENA	Encontro Nacional de Agroecologia
EnconASA	Encontro Nacional da Articulação no Semiárido
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FALTAC	Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará
FAO	<i>Food and Agriculture Organization</i>
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FEBRABAN	Federação Brasileira dos Bancos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FPA	Frente Parlamentar da Agropecuária
IALA	Instituto de Agroecologia Latino-Americano
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IFOCS	Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas
IOCS	Inspetoria de Obras Contra as Secas
JOP	Juventude Operária Católica

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoCs	Licenciaturas em Educação do Campo
LVC	La Via Campesina
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MACAC	Movimento Agroecológico de Camponês a Camponês
MAELA	<i>Movimiento Agroecológico Latinoamericano y del Caribe</i>
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPC	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NBs	Núcleos de Base
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
ONG	Organização Não Governamental
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
P1+2	Programa Uma Terra e Duas Águas
P1MC	Programa Um Milhão de Cisternas
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PACRA	Projeto Arte e Cultura na Reforma Agrária
PAN	Plano Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos de Seca
PCB	Partido Comunista do Brasil
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEP	Projetos, Estudos e Pesquisa
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAPO	Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRA	Programa Residência Agrária

PRRA-CE	Plano Regional de Reforma Agrária do Ceará
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSC	Práticas Sociais Comunitárias
PT	Partido dos Trabalhadores
PTA	Projeto Tecnologias Alternativas
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDA	Secretaria de Desenvolvimento Agrário
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SNCR	Sistema Nacional de Cadastro Rural
SOCLA	<i>Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología</i>
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUPRA	Superintendência de Política e Reforma Agrária
TCU	Tribunal de Contas da União
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
TSN	Trabalho Socialmente necessário
UDR	União Democrática Ruralista
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
ULTAB	União de lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil
ULTAC	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	21
1.1. TRILHAS QUE CONSTITUEM A PESQUISADORA E A PESQUISA: UM MEMORIAL EM CONSTRUÇÃO .....	30
1.2. O CONTEXTO DA PESQUISA NO CEARÁ.....	35
1.3. A PRÁXIS COMO CATEGORIA CENTRAL.....	39
1.4. ENCONTRAR A REALIDADE: DESVELAR O OCULTO NO IMEDIATO E PENETRAR NA ESSÊNCIA: O PERCURSO METODOLÓGICO .....	43
1.5. SUJEITOS COLETIVOS NA PESQUISA .....	46
1.6. ANÁLISE DE DADOS .....	50
<b>CAPÍTULO 2 – ENTRE RETROCESSOS E AVANÇOS: PROJETOS EM DISPUTA NO CAMPO E NA EDUCAÇÃO</b> .....	54
2.1. RAÍZES DA AGRICULTURA CAPITALISTA: AGRONEGÓCIO E A RUPTURA NO METABOLISMO SER HUMANO-NATUREZA.....	55
2.2. AGROECOLOGIA: VIA RESTAURADORA DA AGRICULTURA CAMPONESA.....	64
2.2.1. Agroecologia e Soberania Alimentar: luta pela cultura e pela vida .....	70
2.2.2. Agroecologia e Projeto de Reforma Agrária Popular .....	76
2.3. A ESTRATÉGIA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA .....	81
2.3.1. O capital na produção do conhecimento: o lucro, mais que a vida, determina as relações na universidade e na escola.....	87
2.4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: SEMENTE DE ESPERANÇA .....	94
2.5. O ENCONTRO NECESSÁRIO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA .....	104
<b>CAPÍTULO 3 – UMA HISTÓRIA DE LUTA PELO DIREITO À TERRA NO CEARÁ..</b>	109
3.1. UMA HISTÓRIA DE LUTAS QUE PERSISTE E RESISTE: O DIREITO À TERRA E ÁGUA NO SERTÃO DO CEARÁ .....	114
3.2. SUJEITOS COLETIVOS DO CEARÁ: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E LUTA .....	124
3.3. NOS SERTÕES FRUTIFICA A COMUNIDADE DO SANTANA (CE) .....	135
3.4. DO NASCER AO FLORESCER DO ASSENTAMENTO SANTANA: LUTA POR TERRA, TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA.....	138
<b>CAPÍTULO 4 - PRÁXIS TRANSFORMADORA: SEMEIA DOS SUJEITOS COLETIVOS EM LUTA</b> .....	170
4.1. A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES: FRUTO DE LUTA E RESISTÊNCIA QUE PERSISTE .....	170
4.2. A PRÁXIS TRANSFORMADORA NA ESCOLA DO CAMPO DO SANTANA .....	179
4.3. A SEMEIA DA TRANSFORMAÇÃO NOS MODOS DE PRODUZIR CONHECIMENTO E NAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	187
4.3.1. Agroecologia como matriz formativa .....	187
4.3.2. Complexos de Estudo e o cultivo de formação humana .....	190

4.3.3. Componentes curriculares integradores: a práxis agroecológica no processo educativo da Escola.....	213
4.3.4. Formação Permanente de Educadores(as): Pilar da Resistência Coletiva .....	229
<b>4.4. APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA E O MOVIMENTO SOCIAL: TERRENO FÉRTIL À COLETIVIDADE DOS SUJEITOS.....</b>	<b>234</b>
4.4.1. O PRONERA no Ceará: semeadura, frutos e novos plantios .....	240
4.4.2. A Escola do Campo - A comunidade camponesa - A universidade pública: Uma teia de relações, novos modos de ser e produzir conhecimento nos espaços educativos .....	252
<b>CAPÍTULO 5 - A PRÁXIS EDUCATIVA AGROECOLÓGICA: DE ONDE FLORESCE TRANSFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA?.....</b>	<b>262</b>
5.1. FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE SUJEITOS COLETIVOS: TEIA DE RELAÇÕES 263	
5.1.1. Estudo ligado à vida: ser humano natural e social .....	277
5.2. PRESENÇA DOS SUJEITOS COLETIVOS: SEMENTES ALADAS DE TRANSFORMAÇÃO .....	290
5.3. A PRÁXIS EDUCATIVA AGROECOLÓGICA: TRANSFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA NO METABOLISMO SER HUMANO-NATUREZA .....	316
<b>6. CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR SEMEANDO .....</b>	<b>360</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>374</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Na tentativa de solucionar suas próprias crises, o sistema capitalista se expande, ampliando a dominação sobre os meios de produção. Além de criar mecanismos de controle, subordinando camponesas e camponeses ao uso de insumos químicos e agrotóxicos, sua lógica exerce forte influência sobre a produção do conhecimento, ao ponto de determinar quais estudos devem ser alvo de investimento e controlar a forma como estes são produzidos. Como um dos efeitos nocivos da apropriação privada da ciência e da tecnologia, temos as alterações genéticas das sementes que, para além de causar o encurtamento artificial dos ciclos produtivos, o empobrecimento nutricional dos alimentos e a padronização alimentar, retira das mãos das camponesas e camponeses suas maiores riquezas: a biodiversidade, o solo, a semente, a água. Essa é somente uma entre as diversas formas de expansão do capital sobre os meios materiais e imateriais de produção da vida humana (WALLACE, 2020; ALTIERI; NICHOLLS 2020; ALENTEJANO, 2020; CALDART, 2015; ROLO, 2015).

A pandemia de Covid-19 trouxe grande sofrimento à população brasileira, mas também denunciou fatores determinantes que agravaram ainda mais o cenário desafiador na educação. Dentre esses, a exacerbada desigualdade social, que o sistema capitalista produz e aprofunda, sempre com formas mais perversas e desumanas. No momento de maior necessidade de cuidado com as pessoas, a população enfrentou elevados índices de desemprego e subemprego, crescimento da população submetida à fome extrema, à insegurança alimentar, aumento excessivo nos preços dos produtos e serviços de necessidade básica, quadro alarmante de exclusão e vulnerabilidade social.

No cenário da educação pública brasileira, especialmente nas escolas públicas, esses problemas se desdobram gerando grandes desafios educacionais. Destaca-se a realidade vivenciada por gestores(as) de políticas de educação, e sobretudo, pelos(as) educadores(as), estudantes e famílias, que têm enfrentado problemas (prejuízos cognitivos e na saúde emocional de docentes e estudantes) cujas consequências seguem insuficientemente conhecidas e refletidas. Primeiro, foi a adaptação ao ensino remoto, com precárias condições. Depois, o retorno híbrido, não sem dificuldades e com acúmulo de tarefas por parte dos(as) educadores(as). No retorno presencial os problemas acumulam-se ainda mais, dentre esses, salas de aulas lotadas com prejuízos na formação dos estudantes principalmente no que diz respeito às relações sociais. Fica a dúvida sobre o adequado tratamento dessa problemática pelo poder público ao longo dos próximos anos.

Entretanto, ao contrário de anunciar um caminho para com esses desafios, o que presenciemos no mesmo período foram grandes retrocessos para a educação pública. Como forma mais avançada das forças capitalistas, no momento temos a ampliação do que foi anunciado por Freitas (2021) como o Neotecnicismo Digital<sup>1</sup>. O uso intenso de plataformas digitais, acelerado pela pandemia, abriu espaço para avançar com medidas que tornam ainda maiores as possibilidades de lucro com a educação. Tal processo, acirra a competição e a perspectiva meritocrática, impactando a sociabilidade no processo educativo. Trata-se de uma articulação de fatores que acarreta no controle do trabalho realizado nas escolas em consonância com a padronização estabelecida por meio de instrumentos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a contrarreforma do Ensino Médio.

No âmbito da Educação Superior houve uma ampliação do alinhamento das medidas aos interesses hegemônicos. Dentre essas, há que se destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a chamada BNC Formação, que atendem ao objetivo de exercer maior controle do trabalho docente, em consonância com os interesses empresariais, que buscam padronizar a formação dos(as) trabalhadores(as) para as competências socioemocionais, ou seja, conforme a lógica que a reprodução do capital demanda (LEHER, 2020).

Da mesma forma, os efeitos perversos do capital avançam sobre as mais diversas dimensões da vida. Em uma padronização dos modos de viver e de conhecer, somos cooptados, a todo momento, por campanhas midiáticas hegemônicas levando a crer que esse é único modelo possível de sociedade, e que através de valores consumistas e competitivos garantiremos o futuro.

Assim seguimos esse fluxo insano. Naturalizamos e justificamos ações de exploração da nossa mãe natureza pelo sistema agroindustrial adotado, provocando, entre outros danos, a contaminação de águas, a destruição de florestas e de solos, o extermínio dos seres vivos e da biodiversidade. Nos alienamos da natureza que somos parte, rompemos a interdependência com outros seres humanos. Como diria Marx, “nos coisificamos”.

No contexto de pandemia de Covid-19, o Brasil atravessou uma de suas piores crises sanitárias e junto com ela outras, de ordem política, econômica, ambiental e social. Para além da permanente convivência com as incertezas, a dor e o medo, a sociedade sofreu grandes perdas pelo retrocesso em políticas públicas, retirada de direitos conquistados através de um longo histórico de lutas.

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por Luiz Carlos de Freitas no texto: Neotecnicismo Digital em 1/07/2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com>

Essa situação reforçou ainda mais a necessidade de criar condições de desenvolver e expandir o projeto educativo que alcance o objetivo de formar sujeitos capazes de perceber e reagir às perversidades impostas pelo sistema capitalista. Essa é uma luta histórica que, para avançar, depende diretamente de garantir que a ciência cumpra sua função social, viabilizando restaurar falhas no metabolismo ser humano-natureza e contribuindo para que a prioridade seja o compromisso com a vida plena com acesso à terra, trabalho, educação para toda a sociedade.

Na construção desse projeto a educação pública apresenta-se como estratégia importantíssima, desde que ancorada nas lutas contra-hegemônicas da classe trabalhadora e produzidas em articulação com os sujeitos coletivos que buscam materializar o encontro da Educação do Campo com a Agroecologia.

Em diversas localidades do nosso país há sujeitos organizados coletivamente. Esses coletivos constituem-se de uma diversidade somando forças que brotam da luta pela terra, são eles os movimentos sociais e sindicais camponeses. E por caminhar na direção de uma alternativa abrangente e duradoura, concretamente sustentável, vêm historicamente construindo o que Mészáros (2008, p. 48) anuncia como uma atividade da “contra internalização” enfrentando os parâmetros reprodutivos do capital.

Tal alternativa traz em seu bojo a riqueza produzida a partir do nascimento e desenvolvimento da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), inaugurando um novo capítulo na história da educação pública brasileira (MOLINA, 2018). São conquistas que emergem da resistência coletiva dos movimentos sociais e sindicais, que ao longo das últimas décadas vem construindo, desde a Educação Básica à Educação Superior, uma nova forma de produzir conhecimento.

Na correlação de forças com o Estado, o PRONERA materializa as primeiras experiências de Educação Superior em Alternância a partir dos cursos de Pedagogia da Terra, garantindo o direito de acesso ao nível superior aos camponeses e camponesas em âmbito nacional, propiciando acúmulo que possibilitou a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a formação de profissionais das Ciências Agrárias pelo Programa Residência Agrária (PRA), também inaugurando a oferta de cursos de Agroecologia (IPEA, 2016).

Com a conquista desses programas, tornou-se realidade não apenas o acesso à formação superior de educadores(as) das Escolas do Campo das localidades mais distantes em nosso país, mas inaugurou-se um processo de transformação na forma de produzir conhecimento no campo, permitindo que os sujeitos do campo possam refletir sobre a sua realidade e criar formas novas de ser, viver, produzir e consumir (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020).

Com compromisso de formação em sentido amplo, os cursos ofertados pelo PRONERA têm proporcionado o fortalecimento da identidade camponesa. Submetidos historicamente a uma condição subalterna, sujeitos camponeses(as) acessando pela primeira vez a universidade, passam a ocupar maior espaço na luta por direitos, contra a lógica de exploração do capital e em favor da formação humana.

A formação produzida tem como fundamento a compreensão das disputas históricas no campo e na educação, as quais estão associadas à permanente luta de classes. Provoca o desvelamento de contradições que explicam a razão de iniciativas contra o sistema hegemônico serem alvo constante dos ataques destruidores, sendo cooptadas tanto no que diz respeito ao investimento para construção de elementos científicos-tecnológicos, como, por meio do controle ideológico, impedindo que a formação de sujeitos conscientes e atuantes potencialize a superação radical das relações sociais de produção capitalista.

A organização dos sujeitos coletivos está intrinsecamente ligada à luta de classes, pois é por intermédio do conflito entre as classes sociais que os sujeitos insurgem e se organizam para defender seus interesses. A luta de classes cria as condições para a formação de uma consciência de classe entre os(as) trabalhadores(as) e outros grupos oprimidos, levando à mobilização e à ação coletiva em busca de mudanças sociais.

Nessa direção, os sujeitos coletivos emergem como um conceito fundamental para compreender as dinâmicas de transformação social. Assim, são grupos organizados que compartilham uma consciência de classe, se unem e lutam por interesses comuns, buscando alterar as estruturas de poder existentes. Esses grupos podem incluir não apenas os tradicionais movimentos sociais e sindicais, mas diversos grupos que se organizam para reivindicar direitos e resistir à opressão no campo.

Os sujeitos coletivos representam uma força dinâmica na luta pela emancipação social, desempenhando um papel significativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Souza Júnior (2008) destaca a importância da ação coletiva e da formação de coalizões entre diferentes sujeitos sociais na busca por objetivos compartilhados. Portanto, embora não se refira explicitamente aos(as) camponeses(as), suas análises oferecem uma contribuição substancial para a compreensão desses grupos na esfera pública brasileira.

Mediante esse quadro, a presente pesquisa mostra-se relevante para a Educação do Campo, na medida em que analisa as contribuições que emergem dos sujeitos coletivos ao estabelecerem vínculos duradouros entre os espaços da Escola do Campo, da universidade pública e da comunidade camponesa e constituírem elementos fundamentais para restaurar a

função social dos espaços de educação pública, defendendo o direito a produção do conhecimento a partir de uma lógica contra-hegemônica.

O conhecimento produzido com a referida pesquisa também pretende apoiar educadores(as) nas reflexões sobre a forma de inserção da Agroecologia nas Escolas do Campo, assumindo a práxis transformadora como guia nos modos de produção do conhecimento, nas relações sociais rumo à construção de um novo projeto de campo, de educação e de sociedade.

Nessa perspectiva, a intensa articulação entre Educação do Campo e Agroecologia representa uma força potente (MOLINA *et al.*, 2014; ROSSET, 2017; CALDART, 2021). É o caminho para construir o conhecimento que forma para a luta e resistência, que além da criação de alternativas para produzir alimentos saudáveis, intenciona resgatar relações humanas e solidárias, que pensa ações para o coevoluir com a nossa mãe natureza, a criação de estratégias para desenvolver trabalho associado, assim caminhando para integrar sujeitos dos diversos espaços, do campo ou da cidade, em uma relação harmoniosa.

Por seguir nesse intuito, apresentamos nessa pesquisa análises sobre a teia de relações que se constitui entre sujeitos coletivos de uma Escola do Campo, de uma comunidade camponesa e de uma universidade pública. Buscou-se entender como esses sujeitos promovem o encontro entre Educação do Campo e Agroecologia, lutam para transformar os modos de produzir conhecimento, a ação dos sujeitos nos diferentes espaços educativos (Escola de Educação Básica do Campo, universidades públicas, comunidades, movimentos sociais, famílias, entre outros espaços e tempos de ser e atuar) e assim materializam a Práxis Educativa Agroecológica.

Por ser imprescindível para a manutenção das engrenagens que integram o projeto dominante, o conteúdo e a forma de produzir conhecimento, o controle ideológico dentro dos espaços educativos interessa fundamentalmente, sendo responsável por criar as condições propícias para a privatização da educação pública por um lado, e por outro, para a expansão do Agronegócio.

Desse modo, a educação e o campo são alvos principais dos interesses do capital, o que os coloca como territórios em constante disputa. Frente ao modelo que dissemina a morte e expropria os(as) camponeses(as), o encontro entre Educação do Campo e Agroecologia vem se constituindo, desde os territórios camponeses até os espaços de educação formal, como alternativa de resistência ativa (CALDART, 2019a). Essa aliança coloca em movimento a construção do conhecimento em uma perspectiva de desalienação do trabalho e da natureza, abre caminhos para a reapropriação cultural do modo de saber-fazer agricultura, associando conhecimento popular, conhecimento científico e formação política.

Com essa perspectiva, nos mais diversos territórios do campo brasileiro os processos de formação agroecológica se fazem presentes e anunciam possibilidades. Por serem construídos por educadores(as), estudantes, militantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, contemplam a especificidade vivenciada por seus sujeitos. A partir da atuação nessas experiências, tem sido favorecido o diálogo entre a academia e os(as) camponeses(as), reafirmando a organização coletiva dos sujeitos trabalhadores como maneira de transformar o modo de produzir conhecimento, vinculado às questões da vida no/do campo, em uma relação intrínseca entre teoria e prática (MOLINA *et al.*, 2014).

No enfrentamento das tensões e contradições vividas no contexto das universidades públicas, das Escolas do Campo e das comunidades camponesas os sujeitos coletivos constroem práxis criativas e transformadoras, um conjunto de saberes e experiências que nasce da luta pela terra, pela Reforma Agrária Popular, pela Soberania Alimentar, entre outras lutas para melhoras as condições de vida no campo. Os elementos que constituem essas experiências contribuem para a formulação de uma nova categoria que elaboramos mediante esta pesquisa e denominamos de **Práxis Educativa Agroecológica**. Essa categoria consolida-se pela indissociabilidade entre a Educação do Campo e a Agroecologia, a ser potencializada essencialmente por uma teia complexa e dialógica de relações entre sujeitos coletivos que assumem o compromisso com a práxis transformadora em diferentes espaços educativos. São esses elementos e suas potencialidades que buscamos identificar e analisar nesta pesquisa.

Nos propomos a trazer uma fundamentação teórico-prática da relação entre a Educação do Campo e a Agroecologia e os elementos que fundamentam a materialização da Práxis Educativa Agroecológica. Entendemos que essa como uma categoria em defesa da função social dos espaços de educação pública, que só pode se concretizar mediante uma teia de relações estabelecida entre sujeitos coletivos de diferentes espaços educativos (Escola do Campo, universidade pública, comunidade camponesa). Somente mediante vínculos duradouros entre esses sujeitos coletivos é possível alcançar mudanças significativas nos modos de produzir conhecimento e fortalecer a práxis criativa, a ação transformadora imprescindível para massificar a luta e construir alternativas contra os processos destruidores do sistema capitalista na educação pública e nos territórios camponeses.

Por entender que há especificidades desse processo que contribuem com a construção do conhecimento na Educação do Campo e para que a necessária inserção da Agroecologia nas Escolas do Campo se constitua como práxis transformadora, defendemos a **tese** de que:

Os sujeitos coletivos, com a concepção de práxis transformadora e organizados na teia de relações que envolve a Escola do Campo, a comunidade camponesa e a universidade pública,

potencializam o encontro entre Educação do Campo e Agroecologia, transformam os modos de produzir conhecimento, a ação desses sujeitos nos espaços educativos, materializam a Práxis Educativa Agroecológica, o que contribui para o fortalecimento da resistência nos espaços educativos envolvidos.

Nesse sentido, se estabelece como Objeto de pesquisa a Práxis Educativa Agroecológica, que emerge de uma teia complexa de relações e integra sujeitos coletivos de espaços da produção do conhecimento, em específico a Escola do Campo, a universidade pública e a comunidade camponesa.

Durante os diversos momentos da construção dessa pesquisa tivemos como âncora os seguintes questionamentos:

De que modo os sujeitos coletivos organizados na teia de relações que envolve a Escola do Campo, a comunidade camponesa e a universidade pública potencializam o encontro entre Educação do Campo e Agroecologia? De que maneira essa relação incide em transformações nos modos de produzir conhecimento e na ação dos sujeitos nos espaços educativos? Como os sujeitos coletivos materializam a Práxis Educativa Agroecológica?

As palavras de Roseli Caldart encorajaram essa empreitada e a confiança no potencial dessa relação, ainda mais quando esta se consolida no compromisso com a luta de maneira ampla e duradoura:

Há uma relação tensa para que a Educação do Campo integre a práxis da Agroecologia, essa disputa se deve ao potencial dessa vinculação, ampliando as possibilidades de análise da totalidade social. Cabe aos próprios sujeitos coletivos a tarefa de desvelar a força da Agroecologia no rompimento com a lógica exploratória da natureza e dos seres humanos. Massificar a produção dos conhecimentos agroecológicos nos territórios camponeses se revela como parte de alternativa real diante da crise estrutural do sistema capitalista. Esse encontro já se realiza, o que nos permite compreender seu enorme potencial (CALDART, 2020)<sup>2</sup>.

Com essa perspectiva, definimos como Objetivo Geral da pesquisa analisar como os sujeitos coletivos organizados na teia de relações que envolve a Escola do Campo, a comunidade camponesa e a universidade pública materializam a Práxis Educativa Agroecológica.

Para atender o objetivo proposto, optou-se por delimitar o campo de análise do processo educativo vivenciado no estado do Ceará (CE), pois existem diversas propostas de articulação

---

<sup>2</sup>Texto da Exposição realizada no 3º Seminário de Agroecologia e 2º Seminário de EdoC do IFPE – (forma virtual). Mesa “*Educação do Campo: desafios e perspectivas*”, 9 de setembro 2020.

envolvendo universidades públicas, territórios e Escolas do Campo, contudo nos ateremos a analisar com maior profundidade a articulação estabelecida entre a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, a comunidade do Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa (Ceará) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Destaca-se ainda que, embora pontuemos ações desenvolvidas em diálogo com outras universidades, a exemplo do Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Ceará (UFC), a opção pela UECE se dá pela relação estabelecida atualmente, que tem como estratégia a Metodologia Camponês a Camponês, sobre a qual trataremos nos capítulos 4 e 5 com mais ênfase.

Nessa direção, esse estudo tem como Objetivos Específicos: 1) Compreender as bases teóricas e metodológicas que orientam a concepção de práxis transformadora na produção do conhecimento no contexto pesquisado; 2) Identificar elementos da Práxis Educativa Agroecológica constituída na teia de relações que envolve a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, a comunidade do Assentamento Santana (Ceará) e a Universidade Estadual do Ceará; 3) Evidenciar as potencialidades da Práxis Educativa Agroecológica para o fortalecimento da resistência à lógica exploratória do capital nos espaços educativos envolvidos.

Diversos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico na referida escola, assim como sobre outros aspectos na comunidade foram utilizados na pesquisa, um processo de resgate teórico cuja contribuição foi fundamental para alcançar os objetivos dessa pesquisa (ARAÚJO, 2006; SILVA, 2014; BAHNIUK, 2015; IPEA, 2016; SILVA, 2017; BRITO, 2017; SANTOS, 2019 e OLIVEIRA, 2023).

Importa reafirmar que a aproximação com a realidade do Ceará, especificamente com a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes e Assentamento Santana se deu a partir do Curso de Formação Continuada Escola da Terra do Distrito Federal. Este, produzido em uma parceria entre Ministério da Educação, Universidade de Brasília (UnB) e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em sua primeira (2018 e 2019) e segunda (2020 e 2021) edição colocou em diálogo as experiências de Escolas do Campo localizadas em diversas regiões do Brasil, provocando a produção do conhecimento na interação entre diferentes realidades.

A fim de apresentar a análise da realidade foram organizados 5 capítulos que se encontram conectados. As discussões iniciadas em um capítulo são retomadas em outro, do mesmo modo que a estrutura complexa das relações e da vida cotidiana não se encontram isoladas, mas se constituem numa totalidade com diversas particularidades, as quais buscamos compreender em mediação.

No capítulo introdutório são explicitados os caminhos trilhados para constituir a pesquisadora, assim como aqueles que conduziram para esse objeto de pesquisa, os percalços, as oportunidades e as grandes revelações a partir das trilhas abertas. Na primeira seção apresentamos de forma resumida o Assentamento Santana e a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, apontando sucintamente a articulação com a UECE que será detalhada a partir do capítulo 4. O diálogo com a práxis na perspectiva de Marx foi estabelecido como forma de explicitar essa categoria que é chave ao que se propõe analisar ao longo da pesquisa. Nas últimas sessões foram apresentados o percurso metodológico e os sujeitos participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, contextualizamos os retrocessos e avanços produzidos pelos projetos em disputa no campo e na educação. Nos diálogos estabelecidos principalmente com Marx (2020), Foster (2005 e 2023), Alentejano (2020), Lamosa (2016), Leite e Medeiros (2012), Mazoyer e Roudart, (2010), situamos raízes do projeto capitalista no campo, explicitando as contradições e também as características do que, na atualidade, se denomina de Agronegócio, bem como suas influências no projeto educativo da população brasileira. A Agroecologia é apresentada em sua historicidade como via restauradora da Agricultura Camponesa neste capítulo, com a tentativa de explorar dimensões que estão em direta relação com a Soberania Alimentar e com a construção do Projeto de Reforma Agrária Popular, incidindo em uma outra lógica de produção do conhecimento. Nesses tópicos, dialogamos com Cardoso, (2019), Stédile e Carvalho (2017), Zanotto (2017), Stédile (2012), MST (2014), Luzzi (2007) entre outros(as) autores(as). Nos últimos tópicos apresenta-se uma discussão sobre a estratégia do capital na educação brasileira, a Educação do Campo e o encontro com a Agroecologia como forma de resistência aos processos que ameaçam a educação pública na escola e na universidade, na qual estabelecemos o debate principalmente com Gramsci (1999) Marx e Engels (2009), Saviani (2007), Mészáros (2005), Leher (2016, 2019 e 2021), Freitas (2021, 2018, 2013, 2010), Caldart, (2021, 2015, 2014, 2017, 2012 e 2010), Pistrak, (2018), Shulgin, (2013), Molina; Santos e Brito (2020), Molina (2019) e Molina e Sá (2012).

No terceiro capítulo, apresentamos o território no qual encontra-se a comunidade do Assentamento Santana (município de Monsenhor Tabosa-Ceará) e a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes e Universidade Estadual do Ceará. Foi elaborado um breve panorama das lutas pelo direito à terra e à água na região semiárida dos sertões dos Inhamuns. Nos últimos tópicos percorremos, a partir do olhar dos sujeitos, o histórico de luta por terra, trabalho e educação no Assentamento Santana, apresentamos a bases teóricas e metodológicas

que fundamentam as práxis dos sujeitos, com destaque para a práxis das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

No quarto capítulo, apresentamos a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, conquistada junto com outras onze Escolas de Ensino Médio em áreas de Reforma Agrária do Ceará. A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), organizado pelo coletivo de escolas com o engajamento do Setor de Educação do MST no estado, estabelecemos uma análise dos elementos constitutivos da práxis dos sujeitos coletivos das escolas do Assentamento Santana, destacando as transformações ocorridas nos modos de produzir conhecimento e nas relações sociais dentro da escola, na comunidade e na universidade.

No quinto capítulo, organizamos análises em torno de três categorias que entendemos como potencializadoras da resistência, que contribuem para que os sujeitos e suas realidades possam ser transformados, configurando estratégias de sociabilidade, ações e relações horizontais e dialógicas na produção do conhecimento em todos os espaços educativos. Buscou-se também evidenciar situações desafiadoras, contradições que, sendo devidamente assumidas como objeto de práxis criadora e transformadora, podem fazer avançar no enfrentamento das investidas da acumulação capitalista no campo e na educação como um todo.

A presente pesquisa não tem a intenção de apresentar uma verdade para o campo e para a educação brasileira. O que pretendemos é, a partir do objeto aqui estudado e analisado, contribuir com as reflexões e posicionamentos, de modo a enfrentar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, que conduzem à opressão e à alienação dos sujeitos. Acreditamos que este é um processo contínuo de reflexão a ser incansavelmente realizado, e que a pesquisa apresentada é semente geradora de possibilidades na produção de novas práxis criadoras e transformadoras, permitindo pensar e constituir rupturas com as hierarquias comumente assumidas na produção do conhecimento. Todos esses fatores impactam no distanciamento entre os sujeitos, tendo efeitos sobre a sociabilidade coletiva e na organização social e política, fundamentos da luta contra a opressão e alienação da classe trabalhadora.

### 1.1. TRILHAS QUE CONSTITUEM A PESQUISADORA E A PESQUISA: UM MEMORIAL EM CONSTRUÇÃO

Ao iniciar o texto da tese com algumas passagens importantes de minha história tenho como intencionalidade partilhar vivências importantes para minha formação como sujeito social, histórico e coletivo, identidade que cada vez mais busco assumir, mas nem sempre foi

assim. E nem todas as práticas sociais vivenciadas por mim contribuíram para formar essa consciência. Posso dizer que, numa totalidade, as vivências ao longo dessa história formaram quem sou, mas tenho convicção que foram os processos educativos transformadores, e, portanto, libertadores que me conduziram até aqui.

A educação pública permeou minha infância, adolescência e juventude, fazendo-se presente em toda minha vida. Tenho enorme gratidão às escolas e universidades públicas que, de forma muito especial, contribuíram para minha formação. Agradeço aos(as) educadores(as) que atuaram e atuam nesses espaços, lutando e vencendo enormes barreiras todos os dias. Desejo que alcancem sempre o sentido mais precioso deste trabalho. Também dedico meus agradecimentos especialmente aqueles(as) que acreditaram que eu poderia transpor obstáculos, rompendo com a negação do direito de conhecer mais e assim poder ser mais uma educadora que acredita na educação pública e se coloca em defesa de sua transformação em nosso país.

Mediante a formação como professora e atuação em escola pública do campo foi possível refletir sobre as relações entre educadores(as), e destes com os(as) estudantes. Retomar essa história apoiada em referenciais que dialogam com a “educação como prática libertadora” de Paulo Freire me levou a compreender que quando temos como intenção desenvolver processos de formação humana é fundamental criar condições para horizontalizar essas relações. Compreendi ainda que o contexto da escola e da universidade pública, mesmo contraditório, foi uma grande motivação para ir à luta, buscando caminhos que ajudam a enfrentar situações desumanizantes e a criar processos educativos libertadores, contrapondo a educação tradicional capitalista.

Essa consciência foi produzida nas reflexões sobre minha própria história, principalmente a partir do encontro produzido com as universidades públicas, com educadores(as) com propósitos libertadores, com teóricos que também fizeram história na luta por transformações na educação. Em minha concepção, esse querer conhecer mais constituído nessa trajetória é uma forma de homenagear educadores(as) da educação pública brasileira, que mesmo diante de condições limitantes e precárias estão ou estiveram comprometidos com modos libertadores de produzir conhecimento.

Uma das tramas principais de minha jornada começa a ser transformada a partir do momento em que tive acesso à universidade pública, coincidindo com o tempo de luta pela terra e por condições de permanecer nela, ao lado de meu esposo e dois filhos. Somente depois de me tornar assentada da Reforma Agrária foi possível lutar e conquistar o direito de continuar os estudos. Ingressar no Ensino Superior público, cursar a primeira licenciatura em Pedagogia (Universidade Estadual de Goiás), a segunda em Ciências Biológicas (Universidade de Brasília)

e poder contribuir com a educação de minha própria comunidade e de meus filhos, é conquista que tem valor imensurável. Infelizmente, essa é uma oportunidade que, em nosso país, ainda é muito restrita. E quando se trata de mulheres jovens que moram em assentamentos de Reforma Agrária distantes das cidades ou dos grandes centros urbanos, é algo ainda mais distante.

Mesmo assim, foi junto à luta com a comunidade do Assentamento Vale da Esperança/município de Formosa-GO, vivendo na e da terra, que conquistas importantes foram obtidas. Foram oportunidades aproveitadas por que houve intenso apoio e companheirismo por parte de meu esposo, aspecto decisivo para que diversos desafios fossem superados, ofertando condições de poder seguir com êxito no caminho trilhado. A motivação para não desistir, incluindo a partilha de diversas tarefas (tidas como de responsabilidade da mulher) e o cuidado com os filhos, fatores decisivos quando uma mulher ousa estudar, conhecer mais, acreditar e lutar junto por melhores condições de vida. Lembro-me muito bem que por inúmeras vezes o lampião (quando ainda não tínhamos luz elétrica) foi um grande companheiro de estudos na madrugada. Além disso, era preciso enfrentar cotidianamente o cansaço em razão da rotina exaustiva pelo acúmulo de atividades do trabalho como docente, mãe e mulher. As dificuldades sempre eram enfrentadas com ânimo, ainda mais quando me inspirava em educadores(as) dedicados(as) que encontrava, despertando ainda mais o desejo de conhecer com maior profundidade temas como educação pública, meio ambiente, entre outros que seguem me cativando.

É importante frisar o quanto são insuficientes as oportunidades que a mulher trabalhadora camponesa tem para dar continuidade aos estudos, sendo maiores ainda as dificuldades para acessar e permanecer no Ensino Superior. É muito comum que muitas delas abram mão desse direito para cuidar dos filhos e da família, e mesmo quando resistem enfrentam incertezas de poder concluir os estudos. Quando estava no início de minha jornada não compreendia muito bem o que estava na essência dessas questões, mas hoje tenho consciência das determinações próprias do sistema capitalista, patriarcal, causadoras dessa condição que oprime e aprisiona. Assim, dedico a continuidade desta luta como uma homenagem e incentivo a todas as mulheres que ousam sonhar e lutam para ocupar os espaços que lhes são negados.

Viver com filha, filho e esposo no Assentamento foi a maior dádiva que a vida na/da terra poderia nos proporcionar. Foram tempos de muita luta com os quais aprendemos muito. Esses momentos revelaram o sentido muito especial de nossas vidas. Em minha memória as experiências vividas no Assentamento estão sempre presentes. Os grandiosos os desafios produzidos pelo descaso com quem decide viver na e da terra em nosso país. As famílias camponesas que estão sempre em movimento contínuo para enfrentar situações opressoras, de

negação de direitos e de injustiça. A comunidade do Vale da Esperança lutou junto, sempre enfrentando conflitos. A olhar para essa história venho é possível perceber os desafios estavam associadas às próprias limitações na organização como sujeito coletivo. E assim a comunidade segue lutando e conquistando direitos: de ter escola de qualidade, de ter transporte e estrada, de ter acesso a condições mínimas para poder plantar, produzir e viver junto com a família. Desse espaço/tempo ficam lições grandiosas que me constituem. As batalhas travadas me ensinaram a caminhar na resistência, enfrentando barreiras junto com minha família. Jamais sejam apagadas as memórias da terra que nos constituíram, que fez de nossa família um coletivo lutador. Assim, faço dessa jornada uma homenagem aos meu esposo e filhos. Da mesma forma, presto homenagem e desejo forças àqueles(as) que vivem na e da terra a fim de que resistam na luta por vida digna no campo. Especialmente aos que tombaram na luta, semeando esperanças e conquista de direitos, quero honrar com o caminho que sigo construindo.

A escola em que pela primeira vez trabalhei como educadora tem lugar muito especial dentre minhas memórias. A Escola Municipal 15 de julho, no Assentamento Vale da Esperança, é fruto da luta pela terra e do trabalho de muitos(as) assentados(as) que desde o início ocuparam esse chão. Foi atuando nessa Escola que ouvi pela primeira vez as palavras Educação do Campo e Agroecologia. Quem as proferiu intencionava semear um novo projeto educativo. Nessa intencionalidade, boas ações foram sendo cultivadas, provocações foram feitas por egressos(as) do PRONERA e da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/FUP/UnB). Na época eu não compreendia muito bem esse novo projeto, mas desde então essa semente foi plantada, provocando uma valiosa inquietação.

Anos mais tarde a vida na e da terra foi interrompida pela busca de oportunidades de continuidade dos estudos para os filhos. A vida na/da terra não saiu de mim, permaneceu em meu coração, me move e inquieta constantemente. Foi quando passei a atuar em outra escola no campo (denominada desta forma por trata-se de uma escola que encontrava-se ainda mais invadida pela cultura urbana). A inquietação por conhecer mais a Educação do Campo crescia sempre mais, o que me levou a retornar para a universidade. No mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, na linha de pesquisa em Educação do Campo, pesquisei a implementação dessa política em escolas que estão no meio rural do Distrito Federal. Na escola no campo houve muitos desdobramentos da pesquisa realizada, principalmente um forte vínculo feito em mediação com crianças da Educação Infantil (turma que atuava) e com agricultores(as) agroecológicos em uma das comunidades da escola. Desse acúmulo emergiu novas possibilidades, a mobilização de um coletivo de educadores(as) que alcançou três escolas da região na formação em Educação do Campo. Na ocasião realizamos imersões nos locais

produtivos e rodas de conversas com ricas trocas de conhecimentos mediante curso de formação continuada desenvolvido em parceria com a EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação). Essa passagem já anunciava a rota de pesquisa que seguiria.

Os conhecimentos construídos neste novo percurso ampliaram a compreensão sobre a atuação de educadores(as) no/do campo como nunca antes tinha percebido. O meu olhar, pensar e agir foram transformados. No entanto, senti que o tempo para aprofundar os estudos ainda foi insuficiente. Por ter que conciliar o tempo dos estudos e do trabalho na escola em uma rotina muito esgotante, não foi possível estudar referenciais importantes, mas a inquietação em conhecer mais foi muito maior a partir de então, incentivando-me ir ao encontro da Escola do Campo em sua materialidade.

Esse encontro tinha sempre como possibilidade o espaço da universidade pública. Aconteceu quando o curso de formação continuada desenvolvido a partir do Programa Escola da Terra foi ofertado aos educadores(as) das Escolas do Campo do Distrito Federal. Através da parceria entre o Ministério da Educação, a Universidade de Brasília e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) realizou-se a primeira edição em 2018. O curso ampliou a aproximação entre educadores(as) de diferentes escolas do DF e também possibilitou o encontro com experiências de outros estados, entre esses Ceará, Bahia e Paraná.

Em um dos encontros houve a aproximação com a EEMFF, que foi apresentada por um educador(a) militante do MST no estado do Ceará. Tempos depois, o curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (FE/UnB) trouxe a real possibilidade de aprofundar os estudos. Mas, como a contradição faz parte da história, enfrentamos a pandemia de Covid-19. Muitos percalços surgiram a partir daí, as incertezas, perdas e tristezas deste período foram aos poucos sendo amenizadas pelo trabalho caloroso e humanizado produzido por educadores(as) da Faculdade de Educação (UnB), aos quais dedico meus profundos agradecimentos. Este foi um tempo muito significativo em que vivenciei a práxis que humaniza e que liberta. Mônica Molina foi orientadora que não abriu mão do rigor necessário à produção do conhecimento, e materializando o que teoricamente estudamos na Educação do Campo, produziu oportunidades para que eu fosse transformada. Sua práxis amorosa, seus grandes ensinamentos e as relações constituídas junto ao coletivo carinhosamente denominado “Turma da Mônica” serão sempre lembrados alimentando a alegria e a inspiração.

Foi principalmente a partir do engajamento na ciência com função social que a população pôde se vacinar e finalmente houve condições para o encontro presencial com os sujeitos da EEMFF, da comunidade do Santana e da Universidade Estadual do Ceará. Aos sujeitos que tornaram possível realizar essa pesquisa e que me acolheram com gestos fraternos

expresso imensa gratidão. Especialmente dedico cada passo do caminho trilhado nessa pesquisa à comunidade do Santana.

Abastecida com o trajeto até então trilhado e inspirada nos referenciais freirianos, sigo consciente do inacabamento de mim mesma. Da mesma forma, sigo animada com a possibilidade de contribuir com Escolas do Campo do Distrito Federal, onde desejo continuar atuando como educadora. Há incerteza que assim será daqui em diante, mas acredito que por onde seguir caminhando tenho muito a aprender. Sou cada vez mais convencida de que os conhecimentos e as relações que até então cultivei me levarão até espaços e pessoas com os quais tenho muito a aprender, e que com esses será possível multiplicar novas práxis transformadoras. Aos meus ancestrais, pai, mãe e familiares, que sempre me zelaram do seu modo mais íntimo, dedico essa trajetória e sua continuidade. Agradeço a Deus por me conduzir e por todos e todas que fizeram parte desta minha história.

## 1.2. O CONTEXTO DA PESQUISA NO CEARÁ

Os conflitos agrários sempre permearam o histórico do estado do Ceará. Os povos indígenas Paioku, Íkos, Jandauí e Karatiu foram os primeiros que se organizaram para enfrentar o colonizador na implantação das fazendas nos sertões do Ceará, ainda no século XVII. No século XX os conflitos surgiam a partir da exploração dos moradores pelos latifundiários. Para poder morar na propriedade, as populações locais tinham que pagar renda de 50% da produção agrícola na época do inverno e no verão tinham que trabalhar três (03) dias semanais voluntários para o latifundiário (ALENCAR e DINIZ, 2010; EEMFF, 2019).

Ao final de 1960, com o apoio de integrantes da Igreja católica, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) foram desenvolvidas as bases da luta pela aplicação do Estatuto da Terra (1964), segundo o qual o valor a ser pago deveria ser de 10% da produção agrícola. Cresceram os questionamentos e a reivindicação pela renda justa por parte dos(as) camponeses(as). Entretanto, a falta de diálogo e imposição intensificaram-se, exigindo maior organização e mobilização dos moradores (ALENCAR e DINIZ, 2010).

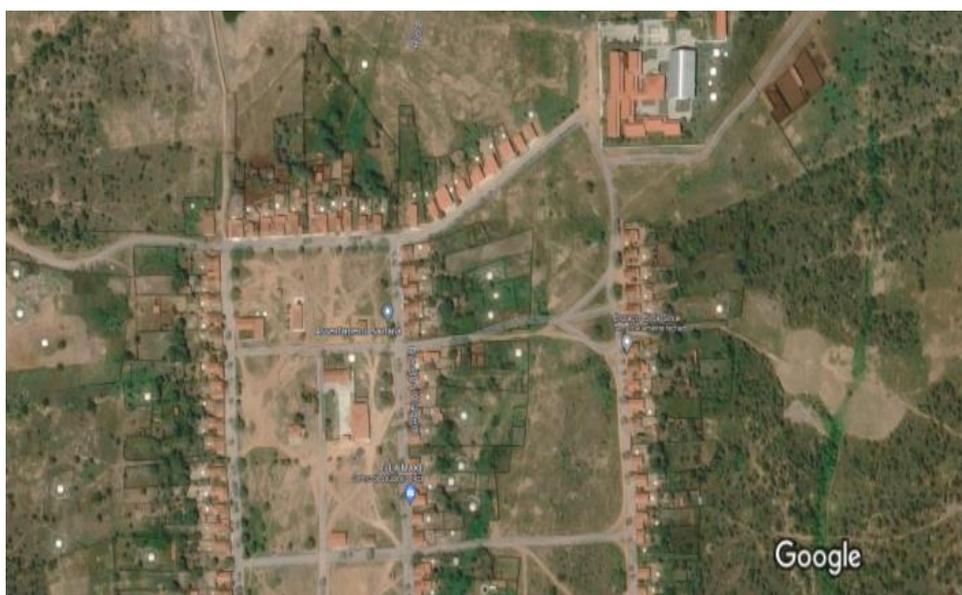
A partir da década de 1980, o I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), 1985 – 1989, e o I Plano Regional de Reforma Agrária do Ceará (I PRRA-CE), 1986 - 1991 viabilizaram uma maior organização dos movimentos sociais e sindicais do campo. As lutas pela terra se fortaleceram, sobretudo com a presença do MST no Ceará.

Do mesmo modo, inseridas no bojo dessas lutas, as famílias camponesas denominadas de Lourenço e Machado se mobilizaram contra a escritura ilegal da terra da Fazenda Santana denominada Fazenda Serra das Bestas, e contra a cobrança abusiva exigida por arrendatários. As famílias Lourenço e Machado foram para o Assentamento Saco do Belém em Santa Quitéria (CE) (EEMFF, 2019).

Com a desapropriação da Fazenda Santana, o movimento dos trabalhadores camponeses dos municípios de Monsenhor Tabosa e Tamboril, apoiado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), pela Igreja Católica e pelas Comunidades Eclesiais de Bases - CEBs passou a lutar para assentar no local a maioria desses trabalhadores que não tinha terra para morar e nem para trabalhar.

Assim, a partir dessas mobilizações pelo acesso à terra, se originou o Assentamento Santana, localizado no Município de Monsenhor Tabosa, a 275 quilômetros da capital cearense, fazendo parte da Macrorregião do Sertão dos Inhamuns. Esse é o primeiro assentamento de regime e posse coletiva no Estado do Ceará. A decisão das famílias assentadas de não parcelar a propriedade objetivou a construção de uma nova forma de organização, que fortalece o sistema coletivo de convivência social do trabalho, da produção, da organicidade comunitária (EEMFF, 2019).

Figura 1 – Assentamento Monsenhor Tabosa – CE



Fonte: Google Earth (2023)

Desde sua origem, em 1987, o Projeto de Assentamento Santana vem se materializando como um espaço de aprendizagem, de produção, de cultura, de saberes, de troca de conhecimentos. A luta pela Educação teve como marco este mesmo ano, quando iniciaram as reivindicações da comunidade para a construção de escolas no local. Inicialmente conquistou-se, em 1988, a Escola de Ensino Fundamental São Francisco e, em 1992, a implantação do ensino fundamental II.

Entre 2002 e 2010, o Ensino Médio no Assentamento Santana foi ofertado por meio de anexos vinculados à Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Vicente Ribeiro do Amaral, que fica na cidade de Monsenhor Tabosa – CE. Até então, muitos jovens estavam sem poder estudar por não ter condições de se deslocar até o município de Monsenhor Tabosa.

Após intensa luta da comunidade, organizada junto ao setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, para reivindicar a construção de uma escola de Ensino Médio no Assentamento, houve em 2011 a inauguração da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF).

Figura 2 - Escola do Campo de Ensino Médio Florestan Fernandes



Fonte: Acervo da escola

Essa é uma grande conquista, que faz parte de um conjunto de doze de escolas públicas de Ensino Médio em áreas de assentamento da Reforma Agrária no estado do Ceará (SILVA, 2017). Para além da construção do espaço físico, o coletivo estadual do Movimento segue atuando na elaboração e implementação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do Ensino Médio, os quais são fundamentados na Pedagogia do MST e na Educação do Campo.

O processo de construção da Práxis Educativa Agroecológica, desenvolvido mediante as relações estabelecidas pelos sujeitos coletivos que ocupam e vinculam Escola do Campo, universidade e comunidade camponesa, se estabelece sobre as bases teóricas e metodológicas da Educação do Campo e da Agroecologia. No Ceará, teremos como ponto de partida a atuação da Escola do Campo de Ensino Médio Florestan Fernandes (EEMFF), e sua relação com a comunidade do Assentamento Santana, localizado no município de Monsenhor Tabosa-CE, e destas com a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A relação dos sujeitos coletivos dos referidos espaços educativos se estreita ainda mais mediante o processo em curso desde 2018. Tal processo, fundamentado na Metodologia Camponês a Camponês (CaC)<sup>3</sup>, envolve agricultores(as) da comunidade, educadores(as), estudantes e gestão da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, além de contar com a participação de membros da Brigada Dom Frago, do Setor de Produção e Educação do MST/CE, educadores(as) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e membros da Via Campesina Internacional (FERNANDES *et al.*, 2021). Entretanto, não temos como objeto de pesquisa esse processo em específico, mas a relação formada pela tríade Escola do Campo - comunidade camponesa - universidade, a práxis que promove o encontro entre Educação do Campo e Agroecologia e que, a partir dos elementos apresentados nessa pesquisa, denominamos de Práxis Educativa Agroecológica.

É importante destacar que, o termo camponês pode variar dependendo da perspectiva teórica adotada, portanto cabe esclarecer qual perspectiva estamos assumindo neste estudo. Geralmente, o termo é associado a uma categoria social de agricultores(as) que possuem uma relação direta com a terra, cultivando pequenas propriedades familiares. Além disso, o conceito também pode abranger aspectos socioculturais, como o compartilhamento de modos de viver e de fazer agricultura de geração em geração, a preservação de tradições e a manutenção de laços de convivência comunitária no campo.

A questão camponesa no Brasil se refere aos desafios, demandas e condições enfrentadas pelos(as) camponeses(as), ou seja, agricultores(as) familiares, trabalhadores(as)

---

<sup>3</sup> Metodologia para promoção horizontal da Camponês a Camponês (CaC) originou-se na Ásia no início do século XX. Foi amplamente realizada por camponeses indígenas na Guatemala nos últimos 52 anos, sendo também aplicada com êxito em diversos outros países. Ocorre quando um camponês ou camponesa com uma dificuldade de produção visita o sítio de outros camponeses(as), que já obtiveram sucesso na aplicação de uma solução agroecológica. Um exemplo bem estruturado é o processo CaC da Associação Nacional de Agricultores Pequenos (ANAP) em Cuba. Os(as) coordenadores(as) do processo organizam as visitas, articulando com escolas do campo a organização de salas de aulas nas casas das famílias camponesas agroecológicas, que passam atuar em diálogo com os(as) estudantes na produção do conhecimento (ROSSET, 2017).

rurais que vivem e trabalham na/da terra. Abrange uma série de problemas relacionados à posse da terra, acesso a recursos, políticas, direitos, entre outros aspectos.

Maria Nazareth Wanderley (1998), em suas análises sobre o meio rural brasileiro, discute as dinâmicas sociais e econômicas que moldam a vida dos camponeses(as), destacando sua luta por direitos e reconhecimento dentro de um contexto de desigualdade estrutural e marginalização social.

Nesse estudo em particular utilizou-se dos debates construídos historicamente em torno da estrutura fundiária brasileira e elegemos as elaborações de Wanderley (1998) e de Carvalho e Costa (2012) sobre os modos de viver e fazer agricultura, assumindo a identidade camponesa como forma de resistência à exploração imposta pelo sistema de produção capitalista.

Para Carvalho e Costa (2012) um traço marcante da Agricultura Camponesa é o foco na produção de alimentos para atender as necessidades da família e da sociedade como um todo, contrapondo-se à lógica da agricultura capitalista, que tem como princípio a obtenção do lucro. Para esses autores, apesar de subjugados esses sujeitos camponeses produzem uma identidade de resistência coletiva. A consciência dessa identidade fortalece os movimentos sociais e sindicais do campo.

### 1.3. A PRÁXIS COMO CATEGORIA CENTRAL

A categoria práxis, trabalhada nessa pesquisa, se fundamenta nas elaborações de Marx, que a assume como central em sua filosofia. Essa concepção de práxis confronta tanto a perspectiva idealista em Hegel, no sentido de uma construção de objetos exclusivamente criados pela consciência, quanto a posição fenomenológica em Feuerbach, em que o objeto é produzido exclusivamente por uma atividade material humana (VÁZQUEZ, 2011).

Na construção da filosofia da práxis, em Marx, a práxis se afasta de uma teoria como crítica do real, que por si só o transforma. Do mesmo modo, de uma filosofia que traça os fins que a prática deve aplicar. Se o materialismo de Feuerbach assume que a realidade só é apreendida de maneira objetiva e os pensadores idealistas assumem o caráter ativo do sujeito, para Marx a práxis se estabelece pela superação das unilateralidades opostas: de um lado o materialismo, e de outro o idealismo, a fim de pensar de maneira simultânea a atividade teórica e prática em unidade, o que confere ao sujeito a possibilidade de intervir no mundo. A práxis é a maneira pela qual os sujeitos modificam a realidade e, para isso, transformam-se a si mesmos (KONDER, 1992).

As Teses em que Marx critica os apontamentos de Feuerbach explicitam a categoria práxis. Opera uma mudança radical na forma de produção do conhecimento, na medida em que supera toda e qualquer separação entre sujeito e objeto. Passamos, portanto, ao que cada uma dessas Teses aponta, o que ajuda a ampliar tanto a compreensão do sentido de práxis que buscamos discutir ao longo da pesquisa, assim como sinaliza apontamentos necessários para transformar os modos de produção do conhecimento.

Em sua contribuição na Tese I, Marx rejeita a possibilidade de conhecer fora da atividade prática do ser humano, ao passo que nega também que o conhecimento verdadeiro seja um mero produto da consciência. Por meio dessa tese, afirma a práxis como fundamento do conhecimento. Sustenta, na Tese II, a práxis como condição de chegar à verdade, caminho pelo qual o pensamento ganha corpo na realidade. Essa, se deixando impregnar pela teoria, revela verdade ou falsidade. Assim, Marx aponta, é por meio da prática, que se pode demonstrar o caráter terreno do pensamento.

As Teses I, II e III explicitam a unidade e o movimento cíclico entre a teoria e a prática. Embora a verdade esteja na prática, só é possível encontrá-la numa relação teórica com a prática, que por meio de uma observação, análise e interpretação para além do imediato possa tornar transparente a verdade. Na Tese III, Marx chama a atenção para a capacidade humana de modificar circunstâncias, incluindo a própria educação. Ao realizar mudanças, os seres humanos também se modificam no mesmo processo, um movimento que é compreendido nessa tese como práxis revolucionária, também chamada práxis transformadora, sobre a qual nos ateremos em outros momentos da pesquisa.

Das Teses IV à VIII as críticas se concentram no não reconhecimento da interdependência entre os seres humanos. Essas críticas contestam que a existência humana acontece de maneira interligada, os seres humanos dependem uns dos outros, há uma trama de relações que impactam mutuamente os indivíduos. O movimento da sociedade é produzido por uma troca constante, mesmo que injusta com uma das partes, como é comum nas relações sociais capitalistas, porém há sempre uma relação de dependência. A sociedade condiciona os indivíduos que a integram, e sob o domínio capitalista impulsiona a competição entre eles, exacerbando atitudes individualistas que os fragmentam.

Assim, se faz imprescindível compreender a práxis humana em sua totalidade, desde a relação entre os seres humanos e destes com o mundo material, a fim de desvelar os fatores determinantes da prática social e natural. Nesse aspecto, reside a centralidade do exercício de práxis, sendo que não há como entender o que os seres humanos pensam e sentem sem compreender como eles vivem e o que fazem (KONDER, 1992).

Na Tese IX os limites apontados ao materialismo contemplativo de Feuerbach se identificam com os da classe trabalhadora. Aqui, se coloca a questão de rejeitar uma mera interpretação do mundo, seguida de aceitação da realidade como a única possível. Marx propõe, por meio de sua filosofia, uma interpretação orientada para além das aparências, que amplie o campo de visão ao ponto de encontrar possibilidades que estão para além do presente, mas que podem ser encontradas desde as relações com o tempo passado. Que liberte os sujeitos da passividade, a fim de construir novas rotas, romper com aprisionamentos em sua compreensão e, pela atuação crítica, perceber que os homens não são somente produto das circunstâncias, mas também as produzem.

Embora o presente esteja repleto de contradições, este é sempre portador do novo, do futuro diferente. No entanto, um posicionamento de interpretar a realidade de forma imediata não favorece discernir entre o que promove a manutenção das coisas como se apresentam ou o que, de fato, impulsiona mudanças (KONDER, 1992).

O sentido de práxis para Marx se origina no rompimento com a filosofia tradicional, estabelecida de maneira muito clara através das Teses X e XI, quando nega a interpretação isolada da ação. Na sua busca por interpretar tanto o idealismo de Hegel como o materialismo de Feuerbach, ocorre o surgimento de outra forma de pensar. Não implica em redução ou mesmo exclusão do papel da teoria, mas a condição de interrelação com a prática, sem que se sobreponham, constituindo uma relação de práxis para a criação do novo. O ponto de partida é a prática, não a explicação da prática partindo da ideia. Da prática à teoria ou da teoria à prática, como uma unidade indissociável.

Marx (2020, p. 69) aprofunda essa compreensão em uma de suas mais importantes elaborações: “Os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Tal transformação se torna possível quando uma nova visão de mundo, modificada pela interpretação à luz da teoria permite agora uma mudança na atuação, um jeito diferente de se posicionar, portanto, a não aceitação da realidade como a única possível anunciada no horizonte um novo devir.

É importante destacar que a concepção de práxis vai adquirindo caráter diverso ao longo da história. E por isso, é fundamental esclarecer de qual concepção estamos partindo. Para os objetivos aqui propostos, nos comprometemos com a práxis criativa e transformadora, ponto decisivo da obra de Marx, a passagem de um caráter utópico e ideológico para a constituição de ciência.

Nos termos adotados por Curado Silva (2019 p. 284), com a intencionalidade de transformar a “verdade prática” em “verdade teórica”, de maneira a promover rupturas com uma perspectiva de práxis pragmática e espontânea.

Analisada por Vázquez (2011) como ponto de virada na Ideologia Alemã, quando se encontra a chave de análise para interpretar a história, a práxis revolucionária desvela as contradições, amplia a compreensão das relações sociais, o lugar que o sujeito ocupa e qual seu papel na luta de classes. Uma teoria que se desenvolve a partir da compreensão do que está por detrás das aparências, as causas de negação de condições objetivas históricas, econômicas e sociais de vida. Um movimento que se dá na relação entre a consciência da necessidade da transformação e a ação concreta, que através do Materialismo Histórico-Dialético torna possível a ação revolucionária da classe trabalhadora contra as armadilhas do sistema capitalista.

A partir dessas constatações, Marx aponta uma estratégia de construção de práxis revolucionária concreta para transformar as relações sociais existentes. A atividade teórica se traduz em prática. A partir do momento que se coloca como guia de ação, orienta a prática, tendo como fundamento a contradição entre as forças produtivas e relações de produção, que se dá no movimento da história e na estrutura da sociedade. O ser humano, ao produzir os bens necessários para sua necessidade, também se produz. As forças produtivas determinam as relações de produção, que conseqüentemente condicionam a formação ideológica (VÁSQUEZ, 2011)

Uma teoria que emana da prática social, de uma concepção materialista e dialética da história, para não permanecer no plano teórico, portanto uma teoria revolucionária, necessita se estabelecer como aquela que organiza a ação, condiciona objetivos, possibilidades e unifica forças sociais participantes. Desse modo, a teoria, partindo da prática social, cumpre a tarefa de explicar a natureza das formações ideológicas, assim como eliminar, desde o campo teórico, os obstáculos à compreensão de como a própria divisão dos indivíduos entre si se encontra associada à divisão social do trabalho.

O sistema educativo em nossa sociedade, dominado pela hegemonia do capital, caminha em direção extremamente contrária à formação para a práxis revolucionária. Este, ao se organizar de forma unilateral e fragmentada, contribui para a manutenção da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, propagando a intensa separação entre atividade manual e atividade intelectual, entre teoria e prática. As análises de Marx apontadas pelos estudos de Manacorda (2010) sinalizam as contradições presentes na educação, que pela estratégia hegemônica mantém o estado atual vigente, situação contra a qual se coloca

a práxis transformadora a ser conquistada pela classe trabalhadora, essencialmente na reapropriação dos meios de produção do conhecimento.

#### 1.4. ENCONTRAR A REALIDADE: DESVELAR O OCULTO NO IMEDIATO E PENETRAR NA ESSÊNCIA: O PERCURSO METODOLÓGICO

A base epistemológica que orienta a pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético. Assumindo como orientação a concepção marxista, a fim de que se possa captar a essência do objeto a ser investigado, assumimos trabalhar especialmente com as seguintes categorias: totalidade, historicidade, mediação, contradição e práxis.

Na realização desta pesquisa, partimos do entendimento de que a essência do objeto se revela à medida que as múltiplas determinações que o compõe são colocadas em evidência, e que a vida material é fator determinante da consciência, incidindo tanto na manutenção quanto na transformação das condições em que os sujeitos vivem. Portanto, no exercício de práxis constituído historicamente, os seres humanos produzem ideias, representações e assumem princípios, mas o fazem condicionados por determinações das forças produtivas, de acordo com suas relações sociais. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2020, p. 85).

Da mesma forma, assumimos que não há neutralidade do sujeito da pesquisa. Que o conhecimento teórico tem como instância de verificação da verdade a prática social e histórica (NETTO, 2011).

Ao operar com a categoria da totalidade, caminhou-se com a intencionalidade de apreender relações e contradições que permeiam a realidade. Kosik (1969) aponta que o uso da totalidade como categoria responde ao questionamento do que é a realidade, assumindo uma abordagem dialética da totalidade concreta. Como método de produção do conhecimento, não se deixa cair na ingenuidade de conhecer todos as múltiplas faces da realidade ou “um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta” (KOSIK, 1969 p. 36).

Com o intuito alcançar um conjunto de fatos articulados, foram levantados problemas concretos com base em pesquisa bibliográfica, questões teóricas que dialogam com o objeto, em um primeiro momento conduzindo para perguntas orientadoras e em seguida permitindo as análises de determinações que emergem do objeto. Esse movimento é importante para que, na condição de pesquisadora, ao encontrar com a realidade, exercendo o sentido de práxis, possa

produzir o desvelar de partes ocultas que compõem a totalidade do objeto, assim, caminhando em direção à essência. Com essa perspectiva, retomamos inclusive outras pesquisas que têm como objeto a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, a comunidade do Assentamento Santana – CE e até mesmo a Universidade Estadual do Ceará. Obviamente, tais estudos trouxeram acúmulos importantes. Percebeu-se trilhas abertas para novas pesquisas, que nos possibilitaram ampliar a compreensão do objeto, também apontando novas facetas para que sejam estudadas, aprofundadas e compreendidas.

Mediante as análises explicitadas, perseguimos o objetivo de desvelar a aparência ou forma como se mostra o objeto, procurando compreendê-lo em sua essência, em sua forma processual e dinâmica. Da forma como explicitado por Masson sobre o método em Marx:

A essência do fenômeno não se apresenta ao pesquisador imediatamente, por isso é necessário realizar a mediação pelo processo de análise, que se caracteriza como abstração. Desse modo, o método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva (MASSON, 2007, p. 111).

Além disso, a opção por essa concepção metodológica tem como horizonte possibilitar o olhar para o objeto, buscando conhecer categorias que o constituem “modos de ser, determinações de existência”, a fim de que se possa reproduzir teoricamente, no momento da exposição da pesquisa, categorias reflexivas. Nesse sentido, Netto (2011) explicita o processo analítico percorrido por Marx:

Em Marx, há uma contínua preocupação em distinguir a esfera do ser da esfera do pensamento; o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera "cientificamente exato" (o "concreto pensado") é um produto do pensamento que realiza "a viagem de modo inverso". Marx não hesita em qualificar este método como aquele "que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto", "único modo" pelo qual "o cérebro pensante" "se apropria do mundo" (NETTO, 2011, p. 45).

Para atender os objetivos propostos, incluímos a pesquisa documental, reunindo materiais institucionais que sistematizam a organização de processos educativos nos diversos espaços envolvidos, sendo eles a Escola do Campo, a comunidade camponesa e Universidade Estadual do Ceará. Foram realizadas, de acordo com a síntese apresentada na figura 3, pesquisas bibliográficas das bases teóricas e metodológicas que orientam os processos educativos desenvolvidos no campo da pesquisa.

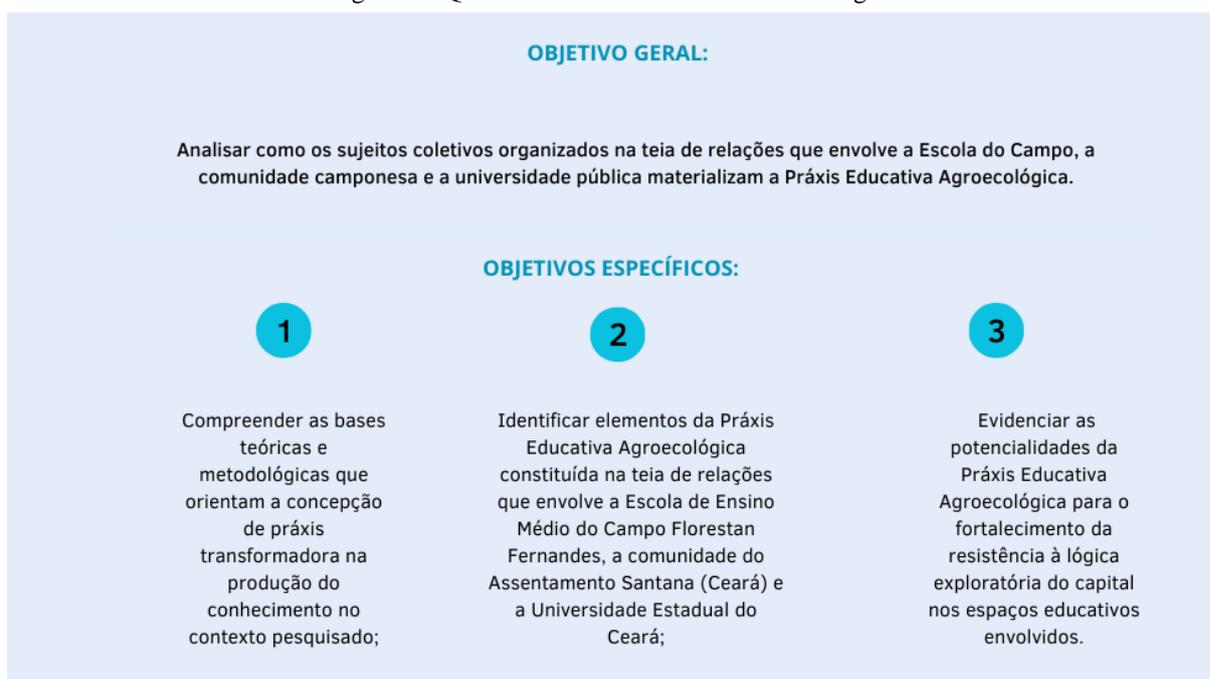
A pesquisa participante foi utilizada como instrumento, especialmente durante os momentos a saber: a) acompanhamento in loco na Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes e/ou na comunidade do Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa (CE). Os registros das observações foram sistematizados em diário de campo, posteriormente ordenados e analisados na relação com os objetivos da pesquisa. Também se utilizou do registro fotográfico e materiais diversos que integram o acervo de documentos da EEMFF e da comunidade.

Ao optar pela pesquisa participante, pretende-se tomar o caminho que nos orienta Thiollent (2008) como forma de aproximação e redução no estranhamento com os sujeitos e contexto pesquisado. O(A) pesquisador(a) é levado(a) a compartilhar hábitos e papéis, de modo que essa condição possibilite melhor observação de fatos, situações e comportamentos.

O autor diferencia, ainda, a pesquisa participante da pesquisa-ação, definindo que, no caso da primeira, a preocupação participativa encontra-se centrada no pesquisador, os sujeitos da pesquisa não se encontram mobilizados em torno de objetivos específicos, mas seguem suas atividades de forma costumeira (THIOLLENT, 1999).

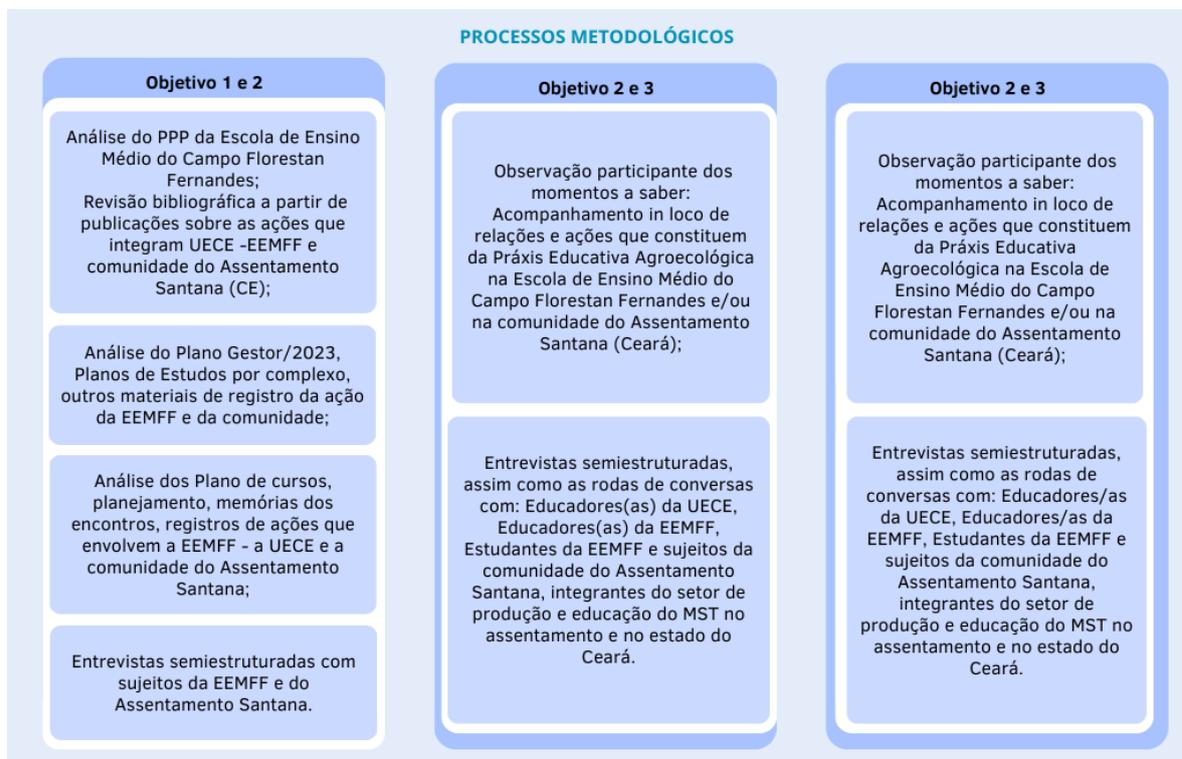
A seguir, apresentamos um quadro-síntese com o percurso metodológico produzido a partir dos objetivos propostos. São apresentados o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos da pesquisa.

Figura 3 - Quadro-Síntese do Percurso Metodológico



Fonte: Elaborado pela autora

Continuação Figura 3 - Quadro-Síntese do Percurso Metodológico



Fonte: Elaborado pela autora

### 1.5. SUJEITOS COLETIVOS NA PESQUISA

Para discorrer sobre a atuação dos sujeitos participantes nessa pesquisa, se faz importante compartilhar, em alguma medida (é impossível expressar plenamente em palavras), o vivido e o sentido no momento da imersão na realidade da comunidade do Assentamento Santana (CE) e na EEMFF. Na verdade, desde antes de habitar fisicamente o local, o diálogo via telefone ou plataforma virtuais com os sujeitos já se dava em clima de encontro alegre, agradável e amistoso. A receptividade com os sujeitos da escola, a começar pelo grupo gestor, foi muito calorosa. Durante as conversas virtuais prévias, que também se repetiram por diversas outras vezes após a estadia no local, foi possível experimentar a narrativa apaixonada de educadores e educadoras, militantes que lutam. Demonstam tanto a confiança na mudança, como a decisão firme e comprometida com o trabalho educativo na escola, no Movimento e na comunidade, colocando a vida à serviço da luta pela transformação.

As primeiras conversas, que já foram experiências gratificantes, aumentaram ainda mais a vontade em conhecer essa realidade. Ao chegar no Assentamento, o sentimento provocado

por aqueles com quem primeiro falei, foi novamente de muito bem-estar, acolhimento, alegria, sentimentos que tornaram imperceptíveis um estranhamento comum que geralmente toma conta de um ser quando habita um local totalmente distante, diferente em diversos aspectos.

Mesmo não sabendo explicar exatamente o que, ou como, essa sensação era despertada. A confiança gerada por todas as pessoas, homens, mulheres, crianças, jovens, que de alguma maneira ofertaram sua recepção pessoal, abrindo suas casas, corações, sorrisos, ofertando palavras de acolhimento, foi aos poucos fazendo parte das observações e análises.

Tais observações levaram a considerar essa como uma experiência que se deu de forma muito gratificante e extraordinária, justamente pela forma com que os sujeitos, em suas relações culturalmente coletivas, produzem ações coerentes com princípios organizativos que preservam. Para exemplificar, observamos que, por terem sido antecipados os objetivos que tínhamos na pesquisa e na visitação à EEMFF e à comunidade, houve uma certa organização do tempo, um cuidado para que os diferentes espaços da escola e da comunidade fossem observados. Assim, foi construída pelos sujeitos uma proposta flexível de cronograma, de modo que os sujeitos (militantes do Movimento e ao mesmo tempo educadores(as) nas escolas) acompanharam as visitas

Mediante essa organização, foi possível realizar momentos de diálogo em espaços diferenciados, sendo estes as Escolas do Campo (Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes e Escola de Ensino Fundamental São Francisco); rodas de conversas com mulheres guardiãs da memória do Assentamento; os quintais produtivos de algumas famílias; a casa da memória; a cooperativa COPÁGUIA; o Ponto de Cultura; a Unidade Básica de Saúde; entre outros espaços da comunidade, especialmente o lar do casal que carinhosamente acolheu essa pesquisadora. Ainda se faz relevante fazer um destaque importante: o fato de ser acompanhada nos momentos de diálogo favoreceu uma sensação de cuidado, e mais ainda se percebeu a preocupação dos sujeitos em viabilizar as condições necessárias aos momentos de conversas, à observação dos espaços e das ações cotidianas.

As palavras parecem insuficientes para descrever a forma extremamente acolhedora com que foram possibilitados os encontros. Lembrando que não faltou, em nenhum dos momentos, a alegria de falar da história, da luta, das novas possibilidades que estão sendo buscadas. Um traço bastante expressivo foi o protagonismo presente nas pessoas de diferentes faixas etárias com quem dialogamos.

Na comunidade, os sujeitos expressaram com palavras emotivas a satisfação em pertencer ao lugar, de ajudar a produzir a história, atuar concretamente na construção da realidade que hoje apresentam com orgulho em vários aspectos. Assim, traziam com muita

naturalidade e prontidão suas histórias de luta, que em muitos momentos foram de corajosa resistência, mas também de muita transformação.

Ao participar de algumas atividades, como momentos do Ponto de Cultura; celebrações religiosas; debates com estudantes; rodas de conversas com educadores (as); aulas no Campo Experimental da Reforma Agrária Dom Frágoso; encontro de polo para formação dos educadores (na ocasião realizada na Escola de Ensino Médio do Campo João dos Santos “Escola João Sem-Terra” em Madalena - CE), foi possível vivenciar como a formação política, a relação teoria e prática e a articulação entre as escolas, as comunidades camponesas e a universidade atravessam os espaços, integrando gerações.

Por parte dos sujeitos da universidade (UECE) que foram entrevistados presencialmente e via plataforma virtual, foram percebidas falas emocionadas. Consideram a relação estabelecida, sobretudo na ocasião de oferta dos cursos do PRONERA, fecunda de grandes aprendizados para os sujeitos que estão na universidade. Apontam que no espaço da universidade, a troca estabelecida “tirou do lugar”, movimentou o espaço acadêmico, provocou o olhar para uma nova forma de produzir conhecimento, que interroga posturas antidialógicas e recoloca a academia em diálogo com a vida. Conecta-se com a riqueza manifesta nas práticas sociais, seja em contradições, tensões, lutas ou em modos de ser e viver, que permitem restaurar a falha metabólica produzida pela ordem social capitalista.

A experiência de pesquisa nessa comunidade, na EEMFF e com os sujeitos coletivos que resistem na universidade não foi apenas acadêmica, foi uma jornada de autodescoberta e enriquecimento pessoal. Esses sujeitos coletivos me ensinaram lições valiosas sobre compaixão, respeito e humildade. A maneira como me receberam e compartilharam sua cultura foi profundamente inspiradora, especialmente porque permitiu vivenciar relações de convivência e interação coletiva, percebidas com menos intensidade em outros espaços da vida social.

Em resumo, a pesquisa nessa comunidade foi muito mais do que apenas gerar dados e informações da realidade. Foi uma experiência enriquecedora e emocionalmente gratificante, percepção da diversidade cultural associada à riqueza das relações humanas. Alimentada por uma gratidão profunda, levo adiante admiração e aprendizados pela oportunidade de imersão em uma experiência de acolhida, cuidado, compromisso, afeto e generosidade, que nos faz refletir sobre o nosso papel na restauração da humanidade que nos está sendo retirada.

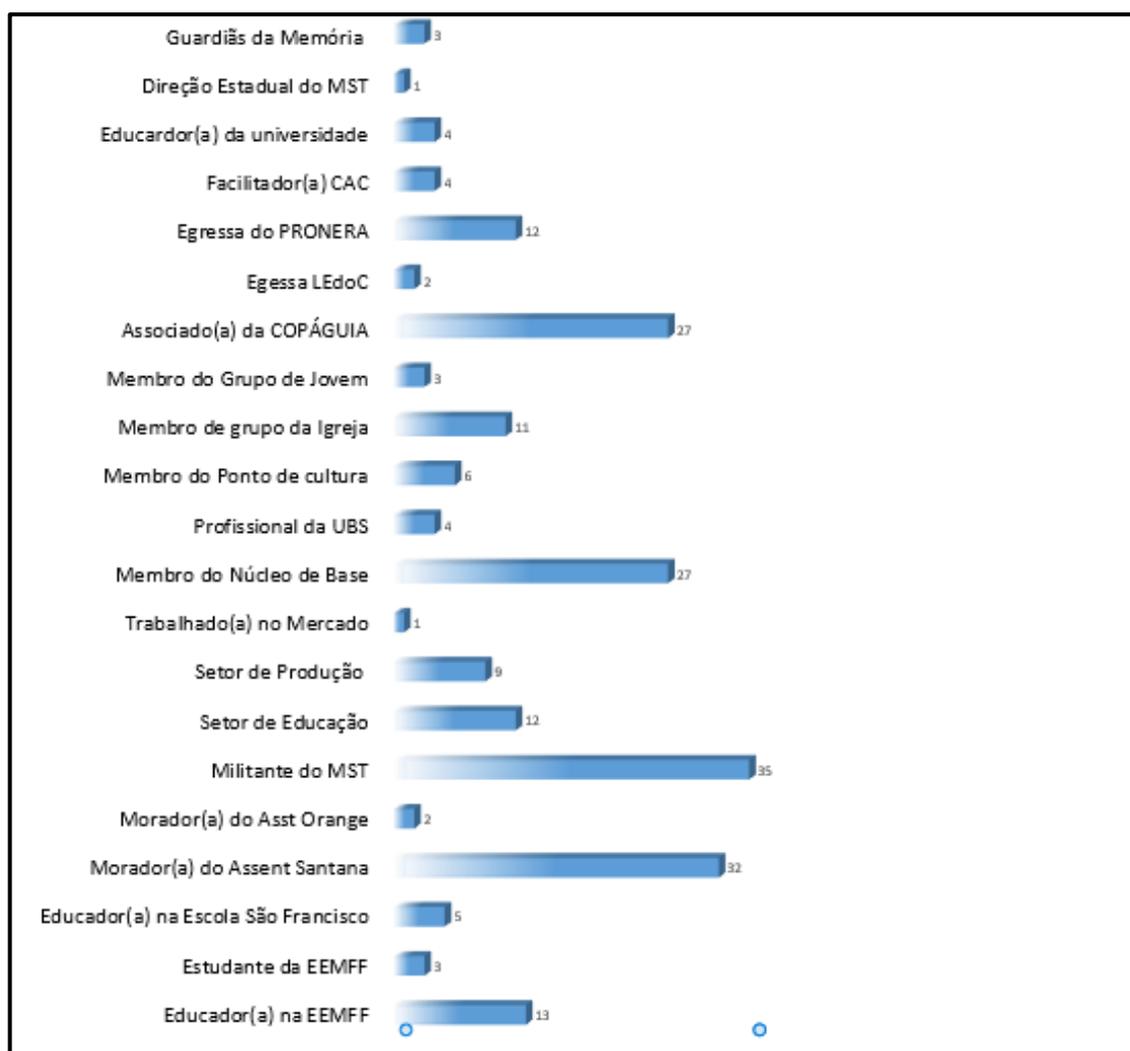
Durante todos os momentos, foram feitas rodas de conversas em espaços diferentes. A conversa foi mediada por um roteiro de entrevista semiestruturado, que foi sendo conduzido de forma natural a fim de guiar o diálogo de acordo com os objetivos da pesquisa.

As rodas de conversas foram utilizadas com a intenção de conferir uma abordagem de forma mais livre ao tema, garantindo também rigor metodológico. Para o registro das falas dos sujeitos, foram utilizadas anotações simultâneas em diário de campo, também lançando mão do uso de gravações, que foram posteriormente transcritas e organizadas. Como forma de complementar a observação, foram feitos registros através de fotografias e filmagens, além de reuniões presenciais e virtuais gravadas.

A figura 04 apresenta os papéis exercidos pelos sujeitos que participaram da pesquisa. Na maior parte dos casos, os sujeitos ocupam mais de um espaço educativo, portanto trazem relatos que dizem respeito a mais de um espaço em específico, por exemplo: educadoras(es) que atuam nas duas escolas, moram na comunidade e também são militantes do MST tiveram essas diversas percepções para contribuir. Portanto, considerando a diversidade de papéis exercidos nas escolas (Florestan Fernandes e São Francisco) ou na comunidade do Santana, foram entrevistadas trinta e quatro pessoas. Também participaram da pesquisa dois educadores que atuam na Universidade Estadual do Ceará, uma educadora da UFC que atuou em parceria com o curso Pedagogia da Terra/PRONERA, e que realizou pesquisa no Assentamento Santana. Também contribuiu uma militante da coordenação estadual do MST no Ceará. No total foram entrevistadas trinta e oito pessoas.

Para que tivessem autonomia de decidir como gostariam de ser identificados na pesquisa, foi feito um formulário no *google forms*, no qual os sujeitos declararam seu lugar de fala, ou como gostariam de ser identificados na pesquisa. Alguns dos sujeitos optaram por manter sua identidade preservada, outros por utilizar o nome próprio. Por essa razão, a identificação dos sujeitos nos relatos não segue o mesmo padrão.

Figura 4 – Gráfico dos diferentes papéis que exercem os sujeitos da pesquisa e espaços educativos



Elaboração da autora (2022)

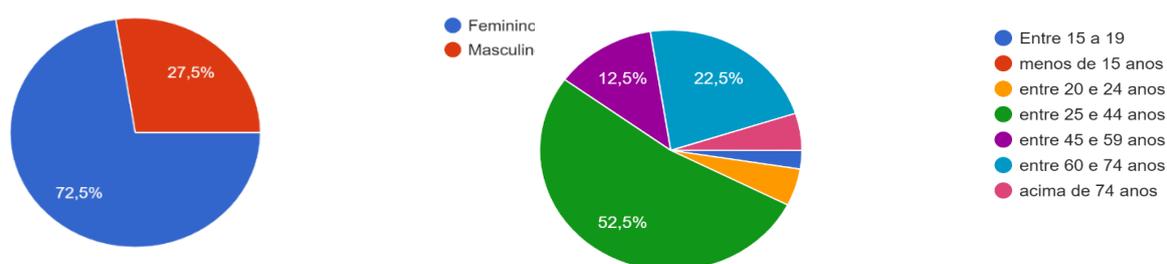
## 1.6. ANÁLISE DE DADOS

A obtenção dos dados da pesquisa se deu no decorrer de um período de 12 meses (setembro de 2022 a setembro de 2023). Cabe evidenciar que em consequência do período remoto durante a pandemia de Covid-19, diversas ações desenvolvidas pela escola foram interrompidas. Assim houve, conforme relatado pelos(as) educadores(as), prejuízos ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, acarretando em adaptações da organização da escola no retorno presencial, exatamente no momento em que foram realizadas as observações *in loco*. O período de estiagem entre agosto e setembro, após sucessivos períodos de seca e ensino remoto, acarretaram dificuldades em algumas atividades constantes da proposta educativa, especialmente aquelas que são desenvolvidas no Campo Experimental da Reforma Agrária

Dom Fragoso, motivo pelo qual outras entrevistas e materiais, como projetos e planos de ensino, foram realizadas somente no ano de 2023.

Nessa primeira etapa de observação e entrevista, realizada presencialmente, houve a participação de sujeitos que ocupam espaços diferentes como explicitado na figura 04. Da mesma forma, podemos dizer que também houve a participação de diferentes gêneros e faixas etárias, conforme apresentado na figura abaixo. Acrescenta-se que foi estabelecido o contato virtual com outros sujeitos, dentre eles o educador que atuou na EEMFF e na comunidade do Santana a partir da UECE, este que é membro da Via Campesina e dois militantes do Movimento que embora já não estejam no Santana, viveram nesse assentamento, contribuíram com as lutas e, no caso de um deles até mesmo pesquisou sobre a comunidade.

Figura 5 - Gráfico representativo do gênero e faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Organizado pela autora

Na pesquisa documental foram analisados o PPP, o plano gestor anual, os planos de ensino organizados por Complexo de Estudo. Nesses documentos, buscou-se identificar elementos que estabelecem o vínculo entre a vida dos sujeitos e a produção do conhecimento, construída nos diferentes espaços educativos.

A pesquisa bibliográfica buscou evidenciar acúmulos gerados por pesquisas de mestrado e doutorado, bem como artigos que tivessem como objeto a EEMFF e/ou a comunidade do Assentamento Santana. Entre esses, destaca-se a proposta que integra a comunidade, a escola e a universidade com engajamento e articulação do MST, sistematizada por Fernandes *et al.* (2021).

Figura 6 - Teses e dissertações sobre a EEMFF e/ou Assentamento Santana

TESES	ANO	UNIVERSIDADE
OLIVEIRA, Adeliane Vieira. Educação do Campo e a Agroecologia na constituição do Campesinato no Ceará, Brasil.	2023	UFC
ARAÚJO, Liana Brito de Castro. Sociabilidade no Assentamento rural de Santana-CE: terra e trabalho na construção do ser social.	2006	UFC
Dissertações	ANO	UNIVERSIDADE
SANTOS, José Filho Araújo. "Terra que produz a vida": Assentamento de Santana/CE e as mediações de seu processo de reprodução social.	2019	UECE
BRITO, C. S. Contribuições ao estudo da transição agroecológica no Assentamento Santana-CE.	2017	UFC
SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará.	2016	UFC
BARQUETE, Paulo Roberto Fontes. Assentamentos Rurais em áreas de Reforma Agrária no Ceará: miséria ou prosperidade? O caso de Santana.	1995	UFC

Fonte: Elaborado pela autora.

As observações realizadas presencialmente na EEMFF e na comunidade do Santana, após serem sistematizadas em diários de campo, foram integradas como notas junto às entrevistas semiestruturadas. Os diálogos estabelecidos em rodas de conversas, após serem gravados, foram transcritos utilizando aplicativo específico. Os diálogos foram analisados, sendo selecionadas as falas significativas que estão associadas aos objetivos da pesquisa. As falas foram organizadas de acordo com categorias que emergiram da realidade. Após, foram agrupadas as falas dos sujeitos, respeitando os respectivos grupos que participam dentro da comunidade e da escola.

Para a devida análise dos dados que a realidade apresenta, recorremos ao repertório bibliográfico constituído desde a pesquisa de mestrado, durante os anos de 2017 e 2018, sobre a implementação da Educação do Campo nas Escolas que estão no meio rural do Distrito Federal. No doutorado, as disciplinas cursadas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília exerceram papel fundamental para ampliar as possibilidades de compreensão e análise do objeto. Foram elas: Gramsci e a formação de professores (2019); Seminário de Pesquisa em Educação do Campo I (2019); Agroecologia: processos e bases científicas (2019); Seminário de Pesquisa em Educação do Campo II (2020); Territórios, cultura e educação: escola / vida e tempo / espaço (2020); Estágio de docência no ensino de graduação (2020); Teoria social, Pós-modernidade e Educação Física (2020); Tópicos especiais em organização do trabalho pedagógico (2021); Materialismo Histórico-Dialético e educação (2021).

Os capítulos trazem reflexões feitas a luz deste referencial além de outros aprofundamentos necessários à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida. Ao assumirmos como base epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético, lançamos mão de diversos instrumentos e técnicas de pesquisa, entre essas a análise documental, bibliográfica, diversas formas de observação, notas, registros fotográficos, acompanhamento de redes sociais, eventos, projetos, *lives*, dentre outros. Esses são tomados como meios pelos quais nos apropriamos do objeto em múltiplas determinações. Não representam o próprio método, mas sim estratégias para ultrapassar a aparência e chegar à essência.

## **CAPÍTULO 2 – ENTRE RETROCESSOS E AVANÇOS: PROJETOS EM DISPUTA NO CAMPO E NA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, o objetivo é apresentar um referencial teórico em diálogo com as questões que nos remetem ao objeto de pesquisa. Abordamos, de um lado, o projeto capitalista de agricultura e suas consequências ao longo da história e do outro, a Agroecologia como caminho restaurador da Agricultura Camponesa.

O presente capítulo estrutura-se em cinco seções: Na primeira, discorremos brevemente sobre o processo que deu origem ao capitalismo na agricultura, ressaltando o que hoje caracteriza-se como Agronegócio. No segundo momento, apresentamos as frentes de luta da Agroecologia, na qual se insere a Reforma Agrária Popular e a defesa da Soberania Alimentar. Nas sessões seguintes, discutimos momentos históricos que geraram o modo capitalista de produzir conhecimento, seus impactos na educação brasileira e a estratégia de resistência construída no Movimento da Educação do Campo, enfatizando a necessária tarefa de avançar na aliança com a Agroecologia nas Escolas do Campo.

Ao narrar momentos e acontecimentos da história, nos quais se visualiza o desenvolver dos projetos em disputa, buscamos contribuir na compreensão da luta pela terra como muito mais do que terra (ARROYO, 2012). Permeamos metamorfoses na agricultura e na educação, em mediação com mudanças nos modos de produção e nas relações de trabalho, que marcam a origem e expansão do sistema de produção capitalista.

Em contraposição a esse modelo se insere a incessante luta pela conquista da terra, travada pelos movimentos sociais e sindicais do campo, povos indígenas e quilombolas. Terra que não é garantida, mesmo a partir do momento que se tem acesso a ela. Embora esse seja um grande passo, que somente foi possível pelas intensas e sangrentas lutas historicamente travadas pelos povos camponeses, representa apenas o início de uma longa jornada, pois a terra volta a se tornar inacessível a partir do momento em que lhes são negados os meios para permanência nela, condições de trabalho, acesso à educação, assistência à saúde, dentre outros elementos essenciais para sobrevivência no/do campo.

Nos mais variados territórios, esses sujeitos resistem contra a exploração da natureza e entre os seres humanos, assumindo como compromisso a promoção da vida. Na intencionalidade de demarcar com nitidez os territórios em disputa dos quais estamos tratando,

referenciamos a abordagem de Fernandes (2019, p.10), que nos faz refletir sobre o movimento produzido por esses modelos, assim como suas implicações na vida ser humano-natureza<sup>4</sup>:

O agronegócio é o modelo hegemônico na produção de alimentos ultra processados, completando a tragédia deste modelo, que usa o pesticida para produzir e processar o alimento transformando-o em fórmula química, tirando suas propriedades de ser uma comida. É um campo com territórios monocultores de grandes extensões produzindo predominantemente para exportação [...]

Os campos e as florestas construídos pelo campesinato, pelos quilombolas e pelos indígenas tem por base relações familiares e comunitárias que lutam por políticas governamentais para a agricultura familiar, agroecologia e soberania alimentar. É um campo com territórios policultores, de pequenas extensões produzindo predominantemente para o mercado local e regional. É um campo produtor de comida saudável que vem da agricultura orgânica e da agroecologia [...]. Produzindo alimentos sem processamento ou com baixo processamento, estes produtores abastecem nossas casas com comida de verdade (FERNANDES, 2019, p. 10).

Mediante uma breve imersão, passamos a dialogar sobre a longa trajetória que desumaniza os povos camponeses, a brutal desterritorialização, o desenraizamento cultural, a desconsideração das estratégias agroalimentares e de vida que se desenvolvem em coevolução com a natureza. Em contrapartida, o projeto contra hegemônico de defender a cultura, o direito à produção do conhecimento como práxis libertadora vai brotando da resistência, da organização dos sujeitos coletivos em luta, e se faz tão mais efetivo quanto mais a estratégia educativa libertadora avança.

## 2.1. RAÍZES DA AGRICULTURA CAPITALISTA: AGRONEGÓCIO E A RUPTURA NO METABOLISMO SER HUMANO-NATUREZA

Para compreendermos as atuais contradições do modo hegemônico de organizar a agricultura, abordamos as raízes históricas, bases fundamentais que continuamente sustentam o projeto capitalista e a forma como este se desenvolve para superar suas crises.

---

<sup>4</sup> Ao longo do texto utilizamos a expressão ser humano-natureza a fim de expressar a relação do ser humano com a natureza como algo externo, mas também a relação consigo mesmo e com os outros seres humanos. Nessa perspectiva, buscamos a compreensão integrada da natureza orgânica e inorgânica, sendo o ser humano parte integrante dessa totalidade que é a natureza. Como Marx evidencia nos manuscritos econômicos filosóficos “que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza” (MARX, 2004, p. 84).

Na Europa, ao longo da Idade Média, o antigo regime agrário, apoiado no trabalho nas corveias, deu lugar a uma nova constituição social formada por ricos lavradores e camponeses(as) pobres. Do século XI ao XIII, a revolução agrícola tanto provocou aumento da produção como também da população. Esses períodos de superexploração e degradação dos ecossistemas implicaram em subsequentes momentos de crise sanitária, fome crônica. As condições de vida de todas as espécies são afetadas pela exploração máxima dos ecossistemas. Plantas, animais e seres humanos sofrem desnutrição e privações, reduzindo a capacidade de resistência e abrindo espaço para a multiplicação de epidemias de grande proporção (MAZOYER e ROUDART, 2010).

As crises na Europa são superadas à medida que se intensificam investimentos para as Grandes Navegações, constitui-se o Mercado Mundial e a riqueza produzida pelo comércio internacional. Nesse novo cenário, há a introdução do Divisão Social do Trabalho, acompanhada da organização das manufaturas. Ocorre no campo a apropriação de terras comunitárias pela propriedade privada (MAZOYER e ROUDART, 2010).

É necessário destacar que Karl Marx considerou como ponto de partida para a produção do trabalhador assalariado a transformação da exploração feudal em capitalista. Essa mudança forma a base de todo o processo de expropriação dos camponeses(as) de sua base fundiária. Esses, em seus tempos livres, trabalhavam gratuitamente nas terras do senhor feudal, caracterizado como corveia, relações sociais estabelecidas marcadamente pelo regime de servidão. Entretanto, entre os séculos XV e XVIII houve de um lado a dissolução de grandes séquitos feudais, e de outro a motivação da nobreza feudal em transformar terras de lavouras em pastagens de ovelhas, provocada pela alta dos preços de lã. Esses, entre outros fatores, impulsionaram a expulsão de uma grande massa de camponeses, disponibilizando um enorme quantitativo de trabalhadores para a indústria (MARX, 2020).

Assim, o final da Idade Média marcou o início de um longo processo de expropriação dos(as) camponeses(as). Isso se deu através de frentes diversas, pela ocupação de faixas de terras pertencentes à igreja onde viviam muitos(as) camponeses(as), usurpação fraudulenta dos domínios do Estado, ou mesmo pelo furto de terras comunais. Estes foram os métodos de acumulação primitiva, que se colocavam como ponto de partida para apropriação privada da terra, conquistando o campo para agricultura capitalista, ao mesmo tempo em que impediam o acesso à terra, disponibilizando a oferta de força de trabalho para a indústria urbana (MARX, 2020).

Do século XVII ao XIX o trabalho foi se convertendo como forma principal de acumulação da riqueza para uma classe dominante. Entretanto, é no auge da revolução agrícola,

dos tempos modernos associados à Revolução Industrial, com as mudanças nos sistemas de transporte e mecanização é que grandes transformações na organização do trabalho foram impulsionadas.

O avanço das forças produtivas do capital está intimamente relacionado com o modo com que economistas transformam objetos, incluindo o trabalho, em mercadorias. Marx (2020, p. 177), discorre sobre esse processo, que confere aos objetos valor de uso ou valor de troca:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar [...] Na consideração dos valores de uso leva-se em conta sempre a sua determinação quantitativa, como, por exemplo, uma dúzia de relógios, um metro de tecido de linho, uma tonelada de ferro etc. [...] Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja o sistema de sociedade em que se viva [...] O valor de troca aparece inicialmente como uma relação quantitativa, a proporção na qual os valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que muda constantemente com o tempo e o lugar. Por isso o valor de troca parece ser algo casual, uma coisa puramente relativa; e assim um valor de troca imanente, interior à mercadoria pareceria ser uma contradição (MARX, 2020, p. 174-175).

A diferença entre o valor adicionado à mercadoria pelo trabalho e o salário que trabalhador recebe, entre outros fatores, representam a mais-valia, melhor dizendo, o lucro. Marx analisa que os capitalistas produzem mercadorias não simplesmente porque tem valor de uso, mas porque produzem valor de troca, característica mais desejada por eles. Alterar a composição de um produto pode ser irrelevante para o consumidor, mas em alguns casos, as mudanças no valor de uso podem ter consequências nocivas.

Na agricultura, a extração de mais valia encontra limites na diferença entre o tempo de trabalho e o tempo de produção, uma vez que há um período propício para plantar e outro para colher. Assim, o capital passa a disputar outro setor importante para que o processo de acumulação na agricultura possa ser desempenhado: a ciência, que passa a ser um espaço de dominação a favor dos interesses capitalistas, desencadeando outra lógica na produção agrícola.

Por volta do século XIX, as descobertas científicas sobre a química do solo feitas pelo cientista Justus Von Liebig trouxeram perspectivas de obtenção de maior rendimento na agricultura, posteriormente abrindo espaço para a descoberta dos fertilizantes.

Durante a década de 1860, Marx, na escrita do *Capital*, fortemente influenciado pelos apontamentos de Liebig sobre a crise ecológica do sistema capitalista e com base em acontecimentos históricos de seu tempo (a crise na agricultura europeia e norte americana relacionada ao esgotamento da fertilidade natural do solo), desenvolveu sua crítica ao processo

de exploração, no sentido de roubo da fertilidade do solo, a partir das explicações de como a indústria e a agricultura de larga escala se associam, causando o empobrecimento da terra e do trabalhador (FOSTER, 2005).

Foster (2005, p. 217) recupera as elaborações sobre a “Falha Metabólica”, o rompimento na interação ser humano e natureza, contidas nos escritos de Marx, que destaca alguns dos alertas anunciados por Liebig:

Se nós não conseguirmos conscientizar melhor o agricultor sobre as condições nas quais ele produz e dar a ele os meios necessários ao aumento da sua produção, as guerras, a emigração, as epidemias, inclusive de fome, vão inevitavelmente criar as condições de um novo equilíbrio que vai solapar o bem-estar de todos e finalmente levar à ruína da agricultura (FOSTER, 2005, p. 217)

Entretanto, anos mais tarde, já no século XX as forças capitalistas na agricultura se intensificaram pelo uso ainda maior de substâncias químicas, como os pesticidas, o plantio em sistema de monoculturas, a substituição da tração animal pela mecânica e a alteração genética das plantas. As inovações científicas ajudaram a acelerar essa nova fase da agricultura moderna. Como exemplo, a síntese de amônia (NH<sub>4</sub>) realizada pelo químico Fritz Haber, no ano de 1913, através da qual foi criado um gás explosivo que mais tarde seria utilizado na Segunda Guerra Mundial. Tal descoberta propiciou que o químico Karl Bosh, no ano de 1931, desenvolvesse um método industrial para a produção do nitrogênio sintético, invento amplamente utilizado na agricultura até os dias de hoje (MARTINS, 2017).

Muito do que se tem atualmente como avanço tecnológico na agricultura de larga escala são advindos dos campos de guerra. Os próprios tratores de esteira foram uma adaptação dos tanques. E já na segunda metade do século XX houve uma forte articulação do aparato químico, genético e mecânico, compondo o pacote tecnológico da chamada Revolução Verde.

No Brasil, a motivação para assumir esse pacote se dá via estímulo ao crédito agrícola, ao redirecionamento da pesquisa científica e da assistência técnica, processo intensificado a partir da ditadura militar de 1964. Os estudos de Delgado (2012) apontam que, ao final dos anos 60, ocorreram mudanças radicais na base técnica de produção agrícola associada ao acelerado crescimento urbano e diversificação de exportações. Nesse período, surgiu um novo padrão agrícola, que tem como chave mestra a consolidação integrada de um complexo agroindustrial, articulando capitais industriais, bancários e agrários. Esse processo se traduziu em um conglomerado de empresas, envolvendo grandes grupos econômicos, bancos e outras instituições financeiras.

Esse Complexo Agroindustrial, ou Agricultura Moderna, foi ganhado espaço na agricultura brasileira (LEITE; MEDEIROS, 2012). Compreendendo as diversas etapas de produção, uso de tecnologias modernas, os diversos negócios agropecuários envolvendo a industrialização e comercialização de insumos e produtos, passou-se a utilizar, de forma muito constante, o termo *agribusiness*, que se traduz como Agronegócio.

Esses modelos se diferenciam em alguns aspectos, sendo três os principais: Agricultura Moderna, Complexos Agroindustriais e Agronegócio. Embora todos estejam relacionadas à produção agrícola e à distribuição de produtos agropecuários, não são totalmente a mesma coisa. Os três modelos fazem uso de maquinários e insumos modernos, mas a produção voltada às commodities para o mercado exportador e as atividades centradas na grande propriedade é uma característica específica do Agronegócio. Embora a grande propriedade esteja associada às três proposições, são mediante as práticas da Agricultura Moderna que pequenos e grandes produtores são integrados (LEITE; MEDEIROS, 2012).

O termo Agronegócio foi amplamente incentivado desde 1993, com a fundação da Associação Brasileira de Agricultura (ABAG), instituição formada desde sua origem por grandes empresas do setor agroindustrial, como AGROCERES Nutrição Animal Ltda, Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ), BASF S.A, BAYER S.A, BUNG Alimentos, Cargill Agrícola S.A, John Deere Brasil S.A, PIONEER Sementes, Syngenta, Monsanto, JACTO Máquinas, entre outras. A principal função da ABAG está em ampliar a formação e difundir a boa imagem do Agronegócio, servindo aos interesses deste conjunto de empresas (LAMOSA, 2016).

Desse modo, a hegemonia do Agronegócio no país, vai se estabelecendo de maneira sempre integrada e dependente do capital de um conglomerado de empresas transnacionais. Um grande número de empresas nacionais começou a ser negociadas a partir dos anos 1990, movimento que se intensifica nas décadas seguintes dentro do setor agroindustrial, conforme salientado por Carvalho (2013, p. 37):

No primeiro semestre de 2012 as corporações estrangeiras adquiriram 167 empresas de capital nacional na maior liquidação de empresas privadas brasileiras num único semestre de toda a história do país, batendo o recorde do primeiro semestre de 2011 (94 empresas desnacionalizadas). Isso não é de se surpreender considerando-se que o mercado global de commodities é controlado por apenas dez (10) grandes empresas transnacionais: Vitol, Glencore, Trafigura, Cargill, Gunvor, ADM, Noble, Mercuria, Bunge e Phibro (CARVALHO, 2013, p. 37).

O conglomerado de empresas, se expandindo por todo território nacional, passa a exercer seu controle sobre a propriedade privada da terra e sobre os meios de produção no campo e na agroindústria, construindo essencialmente com a agricultura familiar uma relação de dependência pelo estímulo crescente do uso de insumos químicos, controlados pelas transnacionais.

Essa atuação complexa é considerada por Oliveira (2012) em duas vias: a territorialização dos monopólios, caracterizando a expansão dessas empresas por todo o território nacional; e a monopolização dos territórios, a partir da dominação generalizada dos diversos setores agroindustriais por essas transnacionais. As relações entre Estado e empresas passaram a se organizar a partir de interesses da economia mundial. Ocorreu a substituição das políticas de Soberania Alimentar pelas de Segurança Alimentar, assim como a completa oposição aos subsídios do Estado para a agricultura familiar camponesa.

O desenvolvimento da agricultura capitalista, que no nosso país responde pelo nome de Agronegócio, nos leva a uma constante necessidade de aprofundamento e reflexões, considerando as implicações sociais, econômicas e ambientais que emergem desse modelo. Ampliar as reflexões nessa perspectiva possibilita contrapor a imagem amplamente difundida de que as práticas adotadas pelo sistema capitalista de agricultura são legítimas, portanto, “necessárias” frente à crescente demanda alimentar do mundo.

É fundamental compreender que essa imagem é construída por campanhas midiáticas, e que outras ações compõem a formação do conceito de Agronegócio no senso comum. Bruno (2014), ao analisar campanhas do movimento *Sou Agro*, destaca as estratégias de marketing usadas na construção do discurso, desvelando os interesses implícitos.

As entidades de representação e empresas, agentes desse movimento, de um lado se mostram vinculados à cultura do campo brasileiro, e de outro revelam seu caráter estrangeiro. Difundem a ideia de que tudo é Agro, todos são Agro, defendendo esse caminho como viável para a sustentabilidade. Salientam o alto padrão tecnológico, que coloca o Brasil como um dos maiores exportadores de alimentos usando apenas um baixo percentual de suas terras, o que claramente não é realidade.

Essa é uma forma de apagar a imagem de destruidor, responsável pelos grandes problemas ambientais, e enaltecer o potencial em alimentar o mundo sem destruir a natureza. Através da construção desse imaginário, intencionam a não diferenciação entre a lógica produtiva e mercadológica do Agro-negócio e a de produção familiar, de modo que ambas possam ser entendidas como tendo uma mesma lógica (BRUNO, 2014).

Dessa maneira, há uma forte investida em trabalhar a consciência daqueles que são agricultores familiares, a fim de que esses se vejam como Agronegócio, indissociáveis dele, por isso, não diferenciando os interesses que impulsionam as práticas, o destino da produção e relações de trabalho envolvidas. A propaganda é apenas uma das vias pelas quais se educa o consenso da sociedade. A institucionalização em defesa do Agronegócio se expande no meio acadêmico, nas escolas públicas, instituições que, disputadas pelos interesses econômicos transnacionais, passam a atuar como aparelho privados de hegemonia (GRAMSCI, 1999; CARNEIRO *et al.*, 2015; LAMOSA, 2016).

O rótulo de “solucionador” para a crise alimentar é usado para esconder interesses em eliminar quaisquer fatores limitantes de geração de lucro. Assim, crescem os investimentos no desenvolvimento de tecnologias. Mesmo as mais nocivas, como o extensivo uso de agrotóxicos, são justificadas como indispensáveis, quando na verdade estão a serviço do avanço do mercado.

Para Caldart (2015, p. 191), o êxito nesse sistema depende de “que essa lógica de produção seja massivamente difundida entre os camponeses”. Nas últimas décadas essa investida vem sendo feita com muita intensidade junto às Escolas do Campo. Pelo Programa Educacional Agronegócio na Escola são estabelecidas estratégias com premiações a educadores(as) e estudantes, buscando afirmar esse modelo como sustentável e fundamental perante a sociedade (LAMOSA, 2016).

Essas medidas de controle ideológico ocultam a face perversa desse modelo e não permitem que a sociedade possa observar medidas que compõe esse pacote tecnológico: os monocultivos e monocriações, concentrando poucas ou únicas espécies em larga escala, sistema que implica na destruição da biodiversidade; desmatamento e queimadas da florestas, acentuando as mudanças climáticas, assim como a expulsão de povos indígenas e quilombolas; uso de estudos selecionados da biotecnologia, que com base em alterações genéticas promovem o encurtamento do ciclo produtivo de espécies animais e vegetais, contribuindo para a padronização alimentar e o empobrecimento nutricional; exploração do trabalho assalariado direto ou via terceirização, submetendo agricultores a alta dependência de insumos combinada com a alta mecanização, acentuando o trabalho escravo em alguns casos, provocando o esvaziamento do campo, entre outras medidas (CALDART 2015).

No nosso país, a proclamada meta de se tornar o celeiro do mundo se soma ao título de campeão no uso de venenos, sem que seja priorizada na agenda do Estado a discussão sobre os danos que vêm sendo produzidos por essas práticas, em níveis cada vez mais agressivos.

Em um período que o povo brasileiro enfrentava a Covid-19, levando à morte mais de meio milhão de pessoas, houve o avanço da aprovação de agrotóxicos, em ritmo

acelerado. Entre 2019 e o primeiro semestre de 2020 ocorreu a liberação de 680 produtos no país, sendo 21 destes altamente perigosos ao meio ambiente (Classe I); 319 muito perigosos ao meio ambiente (Classe II) e 258 perigosos (Classe III) (SOUZA *et al.*, 2020).

Sobre essa questão em específico, passa despercebida uma assustadora contradição. No Brasil, principalmente nos últimos anos, vem ocorrendo a ampliação do uso de produtos terminantemente proibidos em outros países. Esse é um processo que tem sido viabilizado pelo expressivo crescimento da Bancada Ruralista, que defende os interesses do Agronegócio, aprovando medidas extremamente nocivas à saúde da natureza e dos seres humanos.

A Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), como é oficialmente denominada, possuía, entre 2014 e 2018, 41,7% do total de deputados e 29,6% do total de senadores. No início do governo Bolsonaro em 2019, esse percentual foi elevado para 43,9% na Câmara e 39,5% no Senado (ALENTEJANO, 2020). Após as eleições de 2022<sup>5</sup> esse percentual na câmara chega a 58% e no senado, com 47 dos 81 senadores participantes da FPA, o que demonstra quais interesses estão sendo colocados em pauta na aprovação de medidas que ameaçam a vida dos seres humanos e da natureza.

Mais contraditório ainda é recordar que a aprovação de uma lista imensa de agrotóxicos banidos de outros países acontece de forma acelerada no mesmo período da pandemia de Covid-19, momento de crescente adoecimento da população. Esta condição, já é suficiente para revelar o nível de expropriação causada pelo capital, que prioriza interesses comerciais em detrimento da saúde e do bem-estar da sociedade.

Com base no argumento de produzir alimentos baratos para acabar com a fome, essa lógica insana de agricultura impõe o uso cada vez mais intensivo de agrotóxicos, associado à perda nutricional dos alimentos.

Caporal (2017) observa essa incoerência, lembrando de um longo tempo em que estivemos nos apoiando na agricultura praticada há 10 mil anos, e somente nas últimas décadas essas medidas foram adotadas como indicativo de solução. Mesmo assim, a insegurança alimentar e a fome extrema são crescentes no nosso país e no mundo:

Uma falácia, pois apesar dos aumentos da produção e produtividade de nossas lavouras na última metade do século XX, entrando pelo século XXI, as estatísticas mostram que varia entre 800 milhões e um bilhão o número de pessoas que passam fome no mundo (CAPORAL, 2017, p.71).

---

<sup>5</sup> A matéria completa pode ser acessada na íntegra no site: <https://deolhonosruralistas.com.br/2023/04/26/pl-compoe-1-4-da-bancada-ruralista-na-camara-que-chega-a-300-deputados/>

Em um período em que se fazia crucial a boa nutrição, a fim de fortalecer o organismo e se proteger da doença, 43,4 milhões de pessoas, contingente que equivale a 20,5% da população, não tinham acesso a alimentos em quantidade suficiente, indicando insegurança alimentar moderada ou grave. Em situação ainda mais complicada esteve submetida uma parcela de 9% da população que passa fome, situação que se agravou mediante a redução do auxílio emergencial de 600 reais<sup>6</sup>. Nos lugares em que não há disponibilidade adequada de água para a produção de alimentos, como é o caso de muitos municípios localizados nas regiões norte e nordeste, esses percentuais são ainda mais elevados.

Uma questão elementar, que tem relação direta com o problema da fome, com o acirramento das desigualdades no campo e na cidade e com toda essa problemática ambiental e sanitária e deve ser central no debate da desigualdade social é a concentração da propriedade privada da terra. Marx, que considerou a terra fator *sine qua non* para existência do capitalismo, nos revela a espinha dorsal desse sistema. A via pela qual todos os(as) trabalhadores(as) são separados dos meios de produção e se vêm obrigados a vender sua força de trabalho nas cidades (FOSTER, 2005).

Dados referente ao Censo Agropecuário de 2017 nos mostram como esse processo vai se estabelecendo no campo brasileiro. De um lado, temos o aumento crescente da grande propriedade. De outro, a redução no tamanho da população rural, assim como o número de pessoas ocupadas, mostrando o esvaziamento do campo provocado pela centralidade em um modelo que não precisa de gente para se desenvolver, uma agricultura ausente de agricultores e de agricultoras.

Entre os anos 2006 e 2017 ocorreu o desaparecimento de 468.859 estabelecimentos da Agricultura Familiar, uma redução de 10,7%. Em contrapartida, houve um aumento expressivo das grandes propriedades. Surgiram nesse período 366,5 mil novos estabelecimentos, que representa ampliação de 16.8 milhões de hectares na área total. A situação atual, em termos percentuais revelados na pesquisa em 2017, é que 81,4% dos estabelecimentos de até 50ha ocupa 12,8% da área, enquanto os estabelecimentos de 10.000 e mais hectares ocupam 14,8% da área, mesmo que essas unidades representem apenas 0,05% do total dos estabelecimentos (MITIDIERO JR, 2019; TEIXEIRA, 2019).

Por outro lado, na comparação de 2006 para 2017 a Agricultura Familiar sofreu uma redução de 18% no número de pessoas ocupadas, passando de 12.323.110 para

---

<sup>6</sup> A redução no auxílio emergencial se deu em setembro de 2020. Matéria completa em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/01/bolsonaro-anuncia-reducao-do-auxilio-de-r-600-para-r-300-a-partir-de-setembro>

10.115.559. Essa forma de acumulação por espoliação (HARVEY, 2004) pode ser melhor observada quando, ao longo das últimas décadas, verifica-se redução tanto no tamanho da população quanto na sua ocupação.

De forma associada a essa situação, aparece um outro aspecto preocupante: a redução de 21,5 % da área com lavouras temporárias nos estabelecimentos familiares, até mesmo porque é a partir desse tipo de produção que temos acesso aos principais alimentos diários da população brasileira (MITIDIERO JR, 2019; TEIXEIRA, 2019).

A realidade agrária e agrícola brasileira, assim como os fatores que ameaçam a vida humana, podem ser analisadas como consequência da expansão capitalista no campo, um processo que se dá através da relação de exploração dos(as) trabalhadores(as) assalariados(as). Alguns elementos nos ajudam a compreender essa perceptível desvantagem das populações camponesas. Parte dos(as) produtores(as) de base familiar ainda têm como referência os valores da empresa capitalista. Há também a dificuldade em estabelecer uma unidade político-ideológica, até mesmo pelas pressões impostas pela classe dominante. As lutas se concentram mais em garantir a permanência na terra, não permitindo avançar em direção a estratégias de afirmação do modo de produção camponês.

Carvalho (2014) destaca que, através da mediação com espaços formativos, as concepções de mundo dos(as) camponeses(as) já se orientam na contraposição ao modo de produção capitalista. Essa unidade de pensamento emerge como resistência para construção da proposta de produção agroecológica, que vai sendo constituída de forma orgânica, o que representa um grande passo em direção à superação da subalternidade desses povos. Permite criar estratégias em defesa da posse e uso da terra, rompendo com a subordinação à lógica dominante de produção, no que tange às forças produtivas e relações sociais envolvidas. Portanto, condição essencial de garantir a existência na terra e, assim, poder produzir alimentos saudáveis suficientes para atender igualmente toda a população brasileira.

## 2.2. AGROECOLOGIA: VIA RESTAURADORA DA AGRICULTURA CAMPONESA

Desde o surgimento da agricultura no período neolítico, há aproximadamente 12.000 anos atrás, quando o *Homo sapiens sapiens*, após centenas de milhares de anos de evolução biológica e cultural, começou a fabricar utensílios e se expandir por diversos continentes, a relação humana com a natureza foi se modificando em meio a ações contraditórias e efeitos devastadores (MAZOYER; ROUDART, 2010).

A partir de então, inauguraram-se sucessivos ciclos evolutivos, desde técnicas mais rudimentares aos sistemas mais complexos. Foi através desse processo histórico evolutivo que práticas milenarmente acumuladas se estabeleceram, o que tornou possível a construção do conhecimento na agricultura, tal qual hoje se configura. É nesse contínuo de experiências positivas e negativas que as novas gerações puderam absorver conhecimento do terreno técnico e cultural enriquecido pelas gerações precedentes (MAZOYER; ROUDART, 2010).

O advento da ciência moderna ocasionou, entre outras perdas, a ruptura na relação entre ser humano e natureza, contribuindo para confundir valores tradicionais ancestrais, não levando em consideração as cosmovisões agri-culturais, um sentido a ser encontrado até mesmo na origem da palavra. O termo *cultura* (verbo latino) tinha o sentido de "agricultura" (do latim *culturae*, que significa "ação de tratar", "cultivar" e "cultivar conhecimentos", o qual originou-se de outro termo latino, *colere*, que quer dizer "cultivar as plantas".)

A partir dessa compreensão, a agri-cultura, as cosmovisões agri-culturais estão intimamente relacionadas aos modos de vida, práticas milenares desempenhadas por grupos humanos em diferentes épocas e lugares. Um processo de transformação do ambiente natural em agroecossistemas, mas que em muitas situações tiveram semelhanças com os ecossistemas naturais preservados, movidos por relações de profundo respeito e harmonia com a natureza.

Em torno da memória do cultivo dos alimentos se articulam conhecimentos, sentimentos, visões de mundo. Entretanto, essa riqueza segue sendo disputada pelo Agronegócio quando "se retira do agro a cultura e insere o negócio" (CALDART, 2019b, p. 65). Um processo que é de negação dos conhecimentos ancestrais, e que vem distorcendo tanto o potencial como sentido político de um modo de viver e fazer agricultura. Uma práxis historicamente constituída, a qual passamos a chamar de Agroecologia.

Em contraste com outras concepções de Agroecologia, partimos dos conhecimentos ancestrais produzidos pelas práticas e relações estabelecidas nos diversos lugares do mundo, representando uma potente estratégia política de produção de alimentos saudáveis, contra a exploração do trabalho, contra os valores capitalistas alienantes, em defesa da diversidade cultural, conforme expresso pela Via Campesina:

A agroecologia é parte da nossa ancestralidade, e da nossa maneira dinâmica e racional de estar na natureza, respeitando a sua biodiversidade, ciclos e equilíbrio. É uma das nossas formas de luta contra o avanço do capitalismo e todas as formas de dominação, por isso, é uma construção baseada em classes políticas, populares, sociais, culturais, ancestrais, científicas, econômicas e estratégicas (VIA CAMPESINA, 2013).

A Agroecologia da qual partimos tem por princípio integrar e valorizar conhecimentos diversos, contemplando o estudo do todo, pautado nas relações de respeito à diversidade de visões e no compromisso com o intercâmbio de experiências, a fim de que, com a produção e uso de tecnologias socialmente apropriadas, produza alimentos saudáveis em uma relação harmoniosa com a mãe Terra (VIA CAMPESINA, 2013). Surge como práxis, da matriz cultural de camponesas e camponeses de várias partes do mundo, pelos seus modos próprios de viver e manejar ecologicamente a natureza.

Esses conhecimentos representam um acervo que possibilita contrapor o modelo agrícola industrial hegemônico, além de enfrentar o avanço capitalista nos espaços educativos dos(as) camponeses(as), que busca restringir esse conhecimento a uma disciplina ou matriz produtiva de base orgânica, com intenção exclusivamente mercadológica de integrar interesses do Agronegócio com o dos(as) camponeses(as) (CAPORAL, 2017).

A ciência moderna, embora considerada pela visão capitalista como um salto evolutivo, significou uma brutal alteração na base de conhecimento que mediava a ação humana com a natureza. Outros modos de vida e produção que faziam uso de energia solar e biológica foram forçados à dependência total de insumos externos, causando a crise que em Marx foi conceituada de “falha metabólica”. Situação análoga à que vinha sendo testemunhada por ele desde o século XIX, diante da crise de fertilidade dos solos na agricultura britânica. Para Marx, o “metabolismo universal da natureza” representa o processo interdependente prescrito nas leis naturais da própria vida, segundo o qual os seres humanos intervêm de forma racional, controlando toda a atividade humana em relação à natureza, criando uma sociedade sustentável. O autor argumenta que a reconexão nesse metabolismo, só seria possível através da ampla reconstituição revolucionária da sociedade, religando campo e cidade (FOSTER, 2005).

Na reconstituição deste metabolismo, a Agroecologia exerce enorme potencial. Segundo a definição de Cardoso (2019) ela é uma ciência que germina do conhecimento e da sabedoria popular. Seus princípios foram organizados a partir de sistemas tradicionais sustentáveis, e por essa razão ela se materializa como ciência, movimento e prática, tem suas bases no conhecimento popular em articulação com o conhecimento científico.

A Agroecologia tem como característica a possibilidade de alcançar os diversos sujeitos e suas especificidades, ampliando níveis de compreensão e abrangência. Portanto, indo ao encontro da necessidade de reconectar quem produz e quem consome, numa relação intrínseca de compromisso e de respeito à natureza e aos seres humanos. Percebe-se que há muitas falhas nessa relação que precisam ser corrigidas, e por isso acompanhadas insistentemente para não perder de vista a essência desse modo camponês de produzir. Caporal e Costabeber (2004) nos

apontam elementos para refletir sobre as possíveis distorções que há em torno do fazer agroecológico:

Sob a perspectiva de uma *agricultura ecologizada* e desprovida destes compromissos, podemos até supor que venha a existir uma *monocultura orgânica* de larga escala, baseada em *mão-de-obra assalariada, mal remunerada e “movida a chicote”*. Essa “*monocultura ecológica*” poderá até atender aos anseios e caprichos de consumidores *informados* sobre as benesses de consumir produtos agrícolas “limpos”, “orgânicos”, isentos de resíduos contaminantes. No entanto, o grau de informação ou de esclarecimento do dito consumidor talvez não lhe permita identificar ou ter conhecimentos das condições sociais em que o denominado produto *orgânico* foi ou vem sendo produzido; (CAPORAL E COSTABEBER, 2004, p.18).

Um dos primeiros locais em que o movimento agroecológico criou raízes foi nos trópicos das planícies do sudeste do México, no estado de Tabasco, na década de 1970. Suas práticas foram fundamentadas na ciência ecológica, mas também no movimento de resistência às pressões exercidas pela chamada Revolução Verde (GLIESSMAN, 2012). Durante o tempo que passou na América Central, Gliessman ficou intrigado com as práticas dos(as) camponeses(as). O cientista, ao contrário de tentar substituir os processos naturais utilizados por eles(as), trabalhou com eles(as). Ele levou essas ideias para a Universidade de Tabasco, constituindo assim, o primeiro curso universitário de Agroecologia. Em 1982, Gliessman voltou para os Estados Unidos e, atuando na Universidade de Califórnia, Santa Cruz, estabeleceu o primeiro Programa de Agroecologia, onde junto com uma equipe de colegas e estudantes passou a constituir vínculos duradouros com produtores agroecológicos e comunidades (GLIESSMAN, 1984).

Gliessman (2012), aponta que a Agroecologia atualmente tem evoluído, se colocando fortemente engajada num movimento em rede para a mudança social e a transformação do sistema alimentar. O autor ressalta a necessidade de um movimento social que tenha por princípio a profunda relação entre a cultura e o ambiente que criou a agricultura, conectando quem cultiva e os que atuam em toda a cadeia de distribuição do alimento, envolvendo principalmente quem o come.

A Agroecologia deve integrar ciência, tecnologia e prática, e movimentos para mudança. Não podemos deixar que a separação artificial dessas três áreas seja uma desculpa que alguns possam justificar para fazer apenas as partes de pesquisa ou tecnologia. A Agroecologia se concentra em todo sistema alimentar, da semente à mesa. O agroecologista ideal é aquele que faz ciência, cultiva e tem o compromisso de garantir que a justiça social oriente sua ação de mudança. Devemos ajudar as pessoas que cultivam os alimentos e as

pessoas que comem os alimentos a se reconectarem num relacionamento que beneficia ambos (GLIESSMAN, 2012, p. 1).

No Brasil, a Agroecologia tem sua origem na resistência camponesa, apresentando especificidades:

i) possui três dimensões: movimento, prática e ciência; ii) pressupõe nova forma de se relacionar com a natureza, com a sociedade e todas as inter-relações culturais existentes em uma trama de conexões; iii) diz respeito também as “novas” estratégias de produção de conhecimento, ensino e aprendizagem, porque é necessária a busca de outros caminhos, que não os hegemonicamente constituídos, para o ato de aprender e ensinar (CARDOSO, 2019, p. 137).

Na década de 80, com a reação popular à ditadura e com criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as Comunidade Eclesiais de Base (CEBs), intensificaram-se os questionamentos às investidas do capital no campo. Cresceu o apoio às organizações de diferentes níveis, formando o movimento da Agricultura Alternativa. Nos anos que se seguiram, esse movimento impulsionou a formação de técnicos, professores e pesquisadores junto a outros estudiosos latino-americanos, o que oportunizou a migração para o uso da forma conceitual Agroecologia.

O diálogo passou a ser articulado de forma mais ampla, por meio dos Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA). Os primeiros encontros tinham um caráter mais técnico, e os palestrantes foram especialmente os pioneiros do movimento, entre eles Ana Primavesi, José Lutzenberger, Luiz Carlos Pinheiro Machado, Adilson Pascoal. Os encontros foram incorporando sujeitos diversos, também participaram ambientalistas, gestores públicos e agricultores. Em 1987, a partir do III EBAA, juntou-se ao movimento a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) e o Projeto Tecnologias Alternativas<sup>7</sup>/ Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (PTA/FASE) e representantes de movimentos sociais e sindicais, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Assim, foram incluídas no debate as questões sociais e a crítica à lógica perpetuadora de desigualdades do sistema capitalista de produção (LUZZI, 2007).

---

Projeto Tecnologias Alternativas (PTA-FASE), cujo objetivo original era apoiar a luta dos trabalhadores rurais e sua permanência no campo. A Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE é uma grande e antiga ONG brasileira, fundada em 1961, com sede no Rio de Janeiro e com equipes espalhadas em diversos estados do país. Atua na área de Educação Popular e na assessoria de movimentos populares do campo e da cidade (LUZZI, 2007).

O PTA/FASE surgiu na região de Paraty-RJ, da luta pela permanência na terra protagonizada por comunidades tradicionais negras, com o apoio da CPT e da FASE (LUZZI, 2007). A proposta era possibilitar espaço de articulação entre conhecimentos científicos e populares, aprofundando o saber acumulado a partir da prática dos agricultores e agricultoras. Da mesma forma, tinha como princípio um novo modelo de desenvolvimento a ser alcançado na luta pela Reforma Agrária e organização social dos(as) agricultores(as). O PTA/FASE se expandiu aceleradamente por diversos estados, ampliando sua capacidade de articulação.

Entretanto, as divergências conceituais e políticas foram se tornando mais constantes após o IV EBAA. Com o incentivo do Estado à modernização agrícola e à visão produtivista, a academia priorizava palestras de pesquisadores e técnicos, desconsiderando a participação de agricultores(as) (MONTEIRO; LONDRES, 2017).

Mediante esse contexto, na década de 1980 ocorreu a desvinculação institucional do PTA com a FASE, e o trabalho passou a ser desempenhado por Organizações não Governamentais (ONGs), muitas delas criadas em articulação com segmentos progressistas da Igreja Católica. Isso incidiu em mudanças conceituais e metodológicas no projeto, como a introdução do termo Agroecologia pela participação de representantes de experiências da agricultura alternativa na América Latina, entre esses Miguel Altieri (BENSADON, 2016).

O final da década de 90 foi um período de grande ampliação da Rede Agroecológica. O conjunto de organizações que fortaleceu a rede de intercâmbio para a troca de experiências formou a Rede PTA. Com a incorporação da noção da Agroecologia à Rede PTA houve a ampliação dos debates e práticas.

Nesse percurso, a Rede PTA foi se consolidando como uma articulação nacional, de modo que os movimentos sociais do campo de todo o país foram incorporando o debate sobre as propostas agroecológicas. Os encontros locais e regionais entre essas organizações e movimentos sociais prepararam o caminho para o Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), que aconteceu no ano de 2002, no Rio de Janeiro. Esse encontro foi um marco importante para avançar na discussão da Agroecologia, pois além de reunir enorme diversidade de sujeitos, colocou o(a) agricultor(a) e suas experiências no centro do debate agroecológico. No mesmo encontro foi decidida a criação da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). A maior parte das organizações da Rede PTA integrou a ANA, um espaço de ampla articulação dos movimentos, redes e organizações da sociedade civil que defendem a Agroecologia em todo o país (LUZZI, 2007).

É importante considerar a atuação dos movimentos sociais e sindicais do campo para a expansão da Agroecologia. Nesse sentido, tem destaque o engajamento do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Fundado em 1984 pela articulação entre CPT, CEBs e lideranças sociais, tendo como objetivo principal a luta pela Reforma Agrária, esse movimento vem desempenhando papel fundamental no desenvolvimento de práticas produtivas, criação de centros e escolas de formação, oferta de cursos formais de nível médio e superior, organização de encontros locais, regionais e nacionais, como as Jornadas Agroecológicas (BENSADON, 2016).

Também exerce influência fundamental para a ampliação do movimento agroecológico a atuação da Via Campesina, um movimento de articulação mundial de movimentos sociais que foi criado em 1996, fruto de articulação internacional das lutas camponesas. No Brasil, a Via Campesina integra uma enorme diversidade de camponeses e camponesas, representados por diversos movimentos, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). O objetivo principal deste movimento internacional é unificar na diversidade as organizações e movimentos de agricultores(as), promovendo relações de solidariedade e defendendo temas como preservação da terra, Soberania Alimentar, promoção da Agroecologia, igualdade de gênero e integração da juventude (ZANOTTO, 2017).

Outro marco referencial é a organização dos Congressos Brasileiros de Agroecologia (CBAs), a cada dois anos. No I CBA, realizado em 2004, foi deliberada a criação da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), uma importante estratégia de apoio às redes. A articulação em rede, a parceria com as ONGs e os movimentos sociais têm contribuído para que a Agroecologia passe a ocupar o espaço de direito na agenda pública.

### **2.2.1. Agroecologia e Soberania Alimentar: luta pela cultura e pela vida**

Fruto da construção feita desde 1993 pelos movimentos sociais de várias partes do mundo articulados pela Via Campesina, o termo Soberania Alimentar aparece pela primeira vez em 1996 durante a II Conferência Internacional da Via Campesina em Tlaxcala, no México. A referência ao termo foi reafirmada e ampliada com bastante frequência nos anos que se seguiram, podendo-se identificar, a partir deste princípio, relações com os diversos elementos que compõem a luta camponesa. Zanotto (2017, p. 66) explicita a forma como este conceito foi apresentado à Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO):

É um direito de cada nação para manter e desenvolver sua própria capacidade de produzir alimentos básicos dos povos, respeitando a diversidade produtiva e cultural. Temos o direito de produzir nosso próprio alimento, em nosso próprio território de maneira autônoma. A soberania alimentar é uma pré-condição para a segurança alimentar genuína (Declaração de 1996, p. 1).

O sentido da Soberania Alimentar foi inaugurado pela Via Campesina na Cúpula Mundial sobre Alimentação (CMA) em 1996. O debate oficial dava-se em torno do termo Segurança Alimentar, que diz respeito a garantia de alimentos para sobrevivência de todas as pessoas, atribuindo ao Estado o dever de implementar políticas públicas para assegurar esse direito. Entretanto, em Fórum paralelo à Cúpula houve o questionamento de que a Segurança Alimentar está muito mais alinhada à hegemonia neoliberal na estratégia de abrir mercado para empresas transnacionais, indústrias químicas, *fast food*, entre outros, transformando o direito à alimentação em um lucrativo negócio que favorece acumulação de capital (STÉDILE; CARVALHO, 2017).

Com o pretexto de enfrentar o problema da fome, atualmente, o Agronegócio representado por um pequeno número de empresas transnacionais, controla a produção de sementes e os insumos agrícolas, levando a população à padronização alimentar e submetendo os(as) camponeses(as) à total dependência dos meios de produção, que agora regem as leis do lucro e da acumulação (STÉDILE; CARVALHO, 2017).

A alimentação deixa de ser assegurada como direito e passa a se constituir um negócio bastante lucrativo, que enriquece um grupo restrito de empresas que representam o capital internacional. Isso explica o excessivo aumento do consumo de alimentos processados e ultraprocessados, tornando precária a alimentação pela redução no seu valor nutricional e aprofundando a desigualdade no acesso aos alimentos, mesmo porque são produtos que estão disponíveis apenas para quem pode pagar por eles.

Josué de Castro, em sua obra clássica *Geografia da Fome*, em 1946, já nos desvelava essa questão, pontuando que as relações sociais de produção estabelecidas levam milhões de pessoas no mundo à subnutrição, fome e conseqüentemente à morte. A fome não é uma questão de insuficiência na produção, mas de distribuição injusta da renda, dos alimentos. Diz respeito à privatização e concentração dos meios de produção, portanto, uma questão política (CASTRO, 1984).

A crise alimentar está muito relacionada à crise sanitária que o país atravessa, como exemplo histórico tivemos a pandemia de Covid-19 e seguimos com muitos outros, a começar pela obesidade de um lado e de outro a desnutrição. Tal problemática tem seu enfrentamento

através da transformação do modo de produção agrícola. Mudanças que dependem diretamente de formar a consciência da sociedade para lutar contra a lógica hegemônica que não prioriza a saúde, a produção de alimentos saudáveis, cultivados com o devido respeito a aqueles(as) que produzem, sem devastar a natureza.

Isso implica em romper com as amarras que nos são impostas pelo modo capitalista, pautado no alto consumo e na competição. É um chamamento para olharmos em profundidade, perceber o todo e os aspectos determinantes dessa questão, a fim de compreender a forma sistêmica do nosso mundo e mobilizar conhecimentos para cuidar das nossas relações e coevoluir com a natureza.

Segundo Commoner (1971, p. 37) “Tudo está ligado a todo resto”, eis a primeira lei da ecologia instituída. Assim, a alimentação, a saúde, o bem viver da espécie humana, sua ancestralidade, diversidade de raça, etnia, gênero; a saúde dos animais, do solo, das águas, das florestas constitui uma totalidade interdependente. Como nos ensina Primavesi (2016, p. 11), o ser humano é o que o solo com equilíbrio em todos os seus elementos proporciona através da alimentação: “solo doente, planta doente, animal doente e ser humano doente”. No entanto, assistimos à degradação das florestas, a ingestão de agrotóxicos cada vez mais agressivos na cadeia da vida.

Rob Wallace (2020) corrobora esse entendimento, reunindo estudos que evidenciam a relação dos modelos de agricultura capitalista na produção e a disseminação de doenças:

Nas granjas de aves e porcos, na calada da noite e por baixo de toda a proteção de biossegurança, a peste não dorme. Às costas de cientistas e empresários, todos os anos, cepas de vírus recém-emergentes decifram a biologia de animais criados em “monocultivos” genéticos, levando criações inteiras à morte. De vez em quando, um desses vírus decifra também um caminho de infecção em humanos [...] de forma geral, o Agronegócio é responsável por gerar ambientes apropriados para a produção em escala de novos patógenos e por remover obstáculos imunológicos que poderiam retardar a transmissão de uma nova doença. Se um vírus tem sucesso sobre um único frango produzido em escala, provavelmente terá sucesso sobre todo o seu lote. Por outro lado, a destruição ambiental em todo o planeta acaba exercendo pressão sobre populações de animais selvagens e facilita a contaminação da produção agroindustrial com novos vírus — o chamado salto zoonótico. Aos poucos, mas de forma inegável, a produção capitalista de alimentos mostra sua insustentabilidade também do ponto de vista das doenças globais que são geradas em fábricas, laboratórios de melhoramento genético e campos de cultivo (WALLACE, 2020, p. 18-20).

Em contrapartida, a Agroecologia sinaliza esperança frente ao que conhecemos sobre a pandemia da Covid-19, outros vírus e doenças emergentes. Sua matriz se compromete em

aprofundar conhecimentos que associem agri-cultura e saúde sistêmica. Tem como princípio minimizar os danos e as possibilidades de surgimento e disseminação de vírus e outras doenças, buscando meios de garantir a produção e comercialização local, ingestão de alimentos saudáveis, que fortaleçam o sistema imunológico, oferecendo maior resistência às doenças e vírus como o da Covid-19 (ALTIERI; NICHOLLS 2020).

A Agroecologia e a Soberania Alimentar estão, portanto, integradas e representam forte estratégia para acesso à comida de verdade, restauradora de relações humanas e solidárias, fomenta meios para recuperar sistemas produtivos, para a produção autônoma de insumos, para a reprodução e partilha de sementes; para enfrentar a crise climática e contrapor o sistema capitalista de agricultura e sua necessidade de acumulação e desumanização (STÉDILE; CARVALHO, 2017; ZANOTTO, 2017).

Em Jakarta, na Indonésia, em ocasião da VI Conferência Internacional da Via Campesina, Rosset e Martínez-Torres (2013) defenderam a importância da Agroecologia na busca pelo controle do território, o restabelecimento de práticas ancestrais pautadas em atitudes solidárias, contribuindo para o sentido dessa forte vinculação. Fernandes (2008) ressalta que a Soberania Alimentar congrega um conjunto de direitos dos(as) camponeses(as), abrangendo múltiplas questões e temas: fome, alimento, política pública, relações sociais, tecnologia, trabalho, agronegócio, questão agrária.

Sendo assim, essas estratégias de luta, articuladas pela Via Campesina, são fundamentos necessários que seguem sendo amplamente defendidos, e que desde a Conferência Mundial de Soberania Alimentar em Mali (2007) vem alcançando novas alianças com movimentos de pescadores, pastores, pesquisadores, representantes da saúde pública, nutricionistas, mulheres do campo e da cidade (STÉDILE; CARVALHO, 2017; ZANOTTO, 2017).

Nesse movimento, ocupa centralidade o protagonismo historicamente desempenhado pelas mulheres. Suas práticas produtivas e sociais transmitidas através dos séculos congregam a riqueza da biodiversidade e dos conhecimentos presentes na Agroecologia. Mesmo antes de conhecer esse termo, as mulheres já praticavam os seus princípios, valorizando a produção do alimento pelo seu potencial nutritivo, em detrimento do seu valor no mercado.

Nos quintais, as mulheres desenvolveram técnicas de conservação e estocagem de alimentos, imprescindíveis para conviver com a estiagem e secas no Semiárido. Foi nesse espaço, muitas vezes marcado pela divisão sexual do trabalho, que elas foram garantindo a Soberania Alimentar e saúde das famílias, cultivando plantas alimentícias e medicinais. Essas práticas trazem em si um sentido que a mulher imprime em suas relações com a natureza e com as pessoas, dimensão em que o valor de uso supera o valor de troca. Esmeraldo *et al.* (2017)

salienta que as mulheres, ao praticar esse valor de uso baseado no princípio da reciprocidade, da solidariedade humana, contrapõe o domínio do mercado, e que, por realizar de forma complexa todo o ciclo produtivo, esse conhecimento representa valioso patrimônio material e imaterial para a humanidade.

As mulheres assumem papel fundamental para contrapor o modelo do Agronegócio que modifica a mercadoria para gerar maior valor de troca. Modelo gerador de implicações nos alimentos que consumimos, que em suas manipulações transformam os animais que são produzidos para nos alimentar em vetores de vírus, dentre outras ameaças indiretas à saúde humana (WALLACE, 2020, p. 97).

Entretanto, o reconhecimento das mulheres na luta pela Segurança e Soberania Alimentar, em defesa da vida humana e da natureza, se estabelece a partir de uma resistência histórica. O direito à visibilidade de seu protagonismo e da riqueza de suas experiências no debate público ocorre em um processo sempre tenso e repleto de barreiras como a violência, a discriminação e o preconceito, além da sobrecarga de trabalho que elas se submetem por questões de desigualdade, e principalmente pelas concepções machistas (VASCONCELOS, 2015).

Nesse sentido, a Agroecologia está enraizada na luta das mulheres, que tomando consciência de seu potencial e atuando contra a situação de subalternidade, se inserem em espaços de articulação política através de movimentos sociais e sindicais. Elas demandam do Estado medidas em defesa da biodiversidade, dos bens da natureza, protagonizando a luta por Soberania e Segurança Alimentar.

As mulheres seguem afirmando mudanças nos modos de viver em sociedade com o lema “Sem feminismo não há agroecologia”, um forte apelo na luta pela igualdade entre homens e mulheres. Como exemplo dessa crescente articulação política, destaca-se a participação na Marcha das Margaridas de 2011, quando 70 mil mulheres reunidas em Brasília, ao pautar o tema da Agroecologia junto ao Governo Federal, receber anúncio feito pela presidenta da República Dilma Rousseff, da criação de um Grupo de Trabalho que visava a implementação da Política e do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica: “Criaremos um grupo de trabalho especial, para elaborar o Programa Nacional de Agroecologia, com a participação dos movimentos sociais e das organizações de mulheres” (MOREIRA, 2019, p. 126).

Vale destacar que, com o afastamento da presidenta Dilma em decorrência do Golpe jurídico, midiático e parlamentar em 2016, esse processo foi paralisado. E com a eleição do desgoverno de Jair Bolsonaro (2019-2022), logo no primeiro ano a Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (CNAPO), que articulava o poder público e a população

para construir o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) foi extinta, afastando qualquer possibilidade de avanço na política de Agroecologia. Já no primeiro ano de governo do presidente Lula (2023), a comissão foi recriada, determinando a representação de 50% de mulheres e 20% de pessoas negras, e ainda que o grupo seja formado por uma metade de integrantes do governo e a outra metade de representantes da sociedade civil<sup>8</sup>.

Em sentido amplo, compreende-se a luta pela Agroecologia e Soberania Alimentar a partir da luta pela terra, contra o patriarcado, contra o racismo, contra o capitalismo. Os sujeitos que enfrentam essas lutas se colocam na contraposição da expansão do modelo de produção agroexportador e de agroindustrialização, que segue implantando suas estratégias essencialmente pela concentração da propriedade da terra.

Da mesma forma, destaca-se nesse processo os grandes impactos causados à juventude camponesa. Castro et al. (2009), através de estudos realizados com jovens do campo, revelam a significativa diferença entre os jovens que querem permanecer no campo (96%) e aqueles que acreditam poder permanecer (86%). Há ainda o percentual de 81,9% dos que avaliam que os jovens de seus territórios estão saindo do campo. A pesquisa investiga as razões pelas quais os jovens não acreditam na permanência no campo, entre as quais se destaca a dificuldade de acesso à terra, renda, trabalho, ausência de estudo e falta de lazer.

Esses dados expressam que a saída dos jovens está muito mais vinculada à ausência de oportunidades para a juventude, portanto, muito além da atração pela cidade. Nesse sentido, percebe-se as enormes desigualdades de condições de vida para os(as) jovens do campo, situação que se constitui ainda mais excludente quando se trata de jovens homossexuais e mulheres (CASTRO, 2009).

Contudo, a superação dessas barreiras estruturais está associada ao processo de disputa por políticas públicas específicas para a juventude. Exige lutas coletivas para pressionar o Estado, a fim de garantir que a juventude tenha acesso à terra e condições para permanecer nela. Dentre as condições, têm destaque essencialmente a educação, o crédito e a assistência técnica, assumindo a matriz produtiva pautada na Agroecologia, com o objetivo de resgatar e renovar a cultura, produzindo novas tecnologias (MOLINA, 2015).

Essa agenda coletiva de lutas vai ao encontro de enfrentar a face desumana de acumulação do capital que atinge a totalidade dos(as) jovens no campo, como evidencia Molina no prefácio do livro *Juventudes Camponesas* (2015):

---

<sup>8</sup> A matéria completa sobre a recriação da CNAPO pode ser acessada em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/08/17/governo-federal-recria-comissao-nacional-de-agroecologia-e-producao-organica>

A lógica desigual e contraditória de acumulação do capital no campo, hegemônico pelo agronegócio, cada vez mais, dificulta e inviabiliza a reprodução material da vida das famílias camponesas. Ficar ou sair não é simplesmente uma escolha ao bel prazer dos jovens, mas uma difícil decisão permeada por condicionantes estruturais sobre as quais os jovens individualmente não conseguem incidir no sentido de superá-las (MOLINA, 2015).

Essas condicionantes históricas refletem em prejuízos graves, levando uma maioria da população brasileira à padronização alimentar, à expropriação da cultura, às desigualdades sociais, entre outras ameaças já mencionadas em relação à saúde das pessoas e da natureza. Contudo, a Soberania Alimentar busca unir forças entre populações do campo e da cidade no enfrentamento desse processo de negação de direito à vida digna. Uma agenda de lutas que integra as contradições vividas por sujeitos no campo, que envolve a ampla articulação de comunidades, organizações, movimentos sociais e sindicais, conforme afirmado na declaração da V Conferência Internacional da Via Campesina na cidade de Maputo-Moçambique, em 2008, com o seu lema: Soberania Alimentar já! Com a luta e a unidade dos povos:

A soberania alimentar requer a proteção e renacionalização dos mercados de alimentos, a promoção dos ciclos locais de produção e consumo, a luta pela terra, a defesa dos territórios indígenas, a Reforma Agrária integral. Baseia-se também na mudança de modelo produtivo, para uma produção ecológica e sustentável, sem pesticidas e sem transgênicos e valorização do conhecimento camponês e indígena (VIA CAMPESINA, 2008).

### **2.2.2. Agroecologia e Projeto de Reforma Agrária Popular**

Em 2007, mais de 17.500 delegados e delegadas, vindos de todas as regiões do Brasil, participaram do 5º Congresso Nacional do MST, em Brasília. Nessa fase, a Agroecologia ganhou maior destaque nos debates e nas ações do Movimento, se consolidando como caminho para a reestruturação da Reforma Agrária no Brasil, uma transformação histórica sobre a qual sintetizamos, recuperando alguns pontos importantes.

Segundo Stédile (2012, p. 659) a “Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”.

O autor a considera como parte do estudo sobre a forma de organização socioeconômica no meio rural de um país. Portanto, central na questão agrária brasileira, mas que muitas vezes

é compreendido numa visão reducionista, referindo-se exclusivamente aos problemas agrários. O conceito de questão agrária, em sentido amplo “é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra” (STÉDILE, 2012, p. 641).

Nos diferentes países e ao longo da história, a ocorrência de Reforma Agrária se diferencia muito, destacando nos diversos contextos uma matriz que passa a ser disseminada nos países periféricos, as chamadas reformas agrárias clássicas burguesas. Essas eram realizadas pelas burguesias industriais que tinham como objetivo ampliar o mercado interno para a indústria através da democratização da propriedade da terra, transformando os(as) camponeses(as) em produtores e consumidores de mercadoria (STÉDILE, 2012; MST, 2014).

No Brasil, as lutas pela terra sempre foram permeadas por fortes embates contra os interesses dominantes. Apesar de não terem sido denominados de Reforma Agrária, a Guerra de Canudos (Bahia, entre 1894 e 1896), Contestado (Santa Catarina, de 1912 a 1916) e Caldeirão (Ceará, de 1926 a 1937), foram os primeiros grandes conflitos por terra. No período da Segunda Guerra Mundial, essas lutas passaram a ser organizadas pelos movimentos camponeses, como as Ligas Camponesas, a ULTAB (União de lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil) e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra) (MST, 2014).

No período de 1964 a 1984, com a imposição da ditadura militar, o projeto desenvolvido pela burguesia na agricultura foi de uma modernização conservadora, marcada por massacres de membros de organizações camponesa, com elevados índices de migração de camponeses e excessiva concentração da propriedade da terra. Por outro lado, houve intensa adoção do pacote tecnológico da “Revolução Verde”, alta no uso de mecanização, de fertilizantes e agrotóxicos.

A partir de 1984, com o surgimento e expansão do MST no território nacional, a reorganização da CONTAG, a atuação da Comissão Pastoral da Terra, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outras organizações, a luta pela Reforma Agrária voltou à agenda política do Estado. Embora como uma proposta que se inseria nos pressupostos de uma Reforma Agrária burguesa, os movimentos sociais e sindicais avançaram, assumido papel fundamental na luta pela Reforma Agrária (DELGADO, 2012; MST, 2014).

Durante os governos Fernando Collor de Melo (1990-1991) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), consolidou-se um novo modelo de desenvolvimento econômico: o neoliberalismo. Em ritmo acelerado ocorreu a entrada do capital internacional, associado com as empresas transnacionais que voltaram seus interesses para a agricultura brasileira.

Essa investida abriu caminho para a expansão de uma matriz tecnológica de produção. Considerada como uma nova fase da modernização conservadora, houve a incorporação da biotecnologia, justificando que os transgênicos reduziriam o uso de agrotóxicos e contribuiriam para uma agricultura de baixo impacto ambiental. Também foi direcionado maior investimento para o uso da informática e da irrigação no campo, um processo de apropriação dos bens da natureza, onde a produção agrícola passou a ser dominada por empresas transnacionais (MST, 2014; MARTINS, 2017).

Durante o período da crise mundial de 2008, a hegemonia do capital internacional, pelas empresas transnacionais, cresceu aceleradamente no Brasil. Dados mostram que, no período entre 2008 e 2012, em torno de 80 bilhões de dólares de capital financeiro estrangeiro entraram no país, sendo este aplicado na apropriação privada de bens da natureza, como minérios, água, florestas e fontes de energia. A questão da terra articula-se com a concentração e centralização do capital nos diversos setores, assim como a desnacionalização das empresas (MST, 2014).

Com amplo apoio do governo ao Agronegócio, aumentou o valor das terras, o que dificultou a destinação de terras para fins de Reforma Agrária. Principalmente no ano 2008, de acordo com dados do Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR), observou-se um expressivo aumento no registro de terras por estrangeiros, as quais são classificadas em sua maioria como grandes propriedades, o que não para de crescer (SAUER; LEITE, 2012).

Diante do breve resgate sobre questão agrária brasileira, podemos perceber contradições vividas pela população do campo e as implicações do avanço do capital financeiro transnacional na agricultura. Muitos camponeses e camponesas têm o seu trabalho descartado e são excluídos do processo de “modernização” na agricultura, restando como alternativa migrar para as cidades, onde permanecem em situação ainda mais vulnerável.

A apropriação de grandes extensões de terras significa tornar privado os bens da natureza, até mesmo os que estão sob a guarda de comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas. O espaço onde resiste diversidade humana, social, cultural, de espécies animais e vegetais, vai transformando-se em áreas monocultoras de commodities, complexos tecnológicos de irrigação, saturado pela adição de fertilizantes químicos e veneno.

Um grande monopólio alimentar é criado, o que bloqueia definitivamente a condição de Reforma Agrária, expropria condições de vida e trabalho, ameaça a Segurança e a Soberania Alimentar de toda a sociedade. Embora esse seja um contexto de grande desafio para os movimentos sociais e sindicais do campo, é também o foco de análise para a elaboração de novas estratégias de luta.

É nessa perspectiva que, ao longo dos últimos anos, o MST vem reestruturando sua proposta de ação, através da organização dos assentamentos para produção de alimentos saudáveis para toda a população, avançando na cooperação agrícola, gestão democrática e maior engajamentos de mulheres e jovens. Essa nova natureza da luta pela terra tem como marco o VI Congresso Nacional, em 2014, quando foi apresentada a proposta do Programa de Reforma Agrária Popular. Pautado na defesa de um novo modelo de agricultura para o país, o Programa representa um instrumento que orienta o Movimento nas reivindicações, na articulação política com organizações populares e sindicais da classe trabalhadora, tanto do campo como da cidade (MST, 2014; MARTINS, 2017).

O Programa estabelece estratégias, defendendo múltiplas questões que dizem respeito à toda a sociedade: Democratização da terra; Água; Organização da produção agrícola; Nova matriz tecnológica que mude o modo de produzir e distribuir a riqueza na agricultura; Industrialização; Política agrícola; Educação do Campo; Desenvolvimento da infraestrutura social nas comunidades rurais e camponesas (MST, 2014).

A luta pela Reforma Agrária Popular se constitui na luta de classes. Está comprometida com a defesa de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. É, portanto, instrumento para todos os sujeitos que lutam por mudanças na sociedade. Essas transformações dependem de uma correlação de forças ainda maior, pois a hegemonia enfrentada é a do capital financeiro e das empresas transnacionais.

A proposta defende uma ampla articulação coletiva de sujeitos, a nível nacional e internacional: camponeses(as), trabalhadores(as) do campo e da cidade, povos tradicionais indígenas, extrativistas, quilombolas. Representa caminhos para recuperar a relação ser humano-natureza, brutalmente rompida pelas imposições capitalistas nos modos de produção e relações entre as pessoas. O projeto representa as estratégias de luta para construir conhecimentos de base agroecológica, promover a biodiversidade, pensar processos de coevolução ser humano-natureza, construir relações sociais de produção pautadas na associação e na cooperação, confrontando a exploração, a concentração da propriedade privada, a injustiça e as desigualdades (MST, 2014).

Figura 7 - Síntese dos objetivos da Reforma Agrária Popular

<p><b>TERRA</b></p> <p>a) Democratizar o acesso à terra, às águas, à biodiversidade (florestas, fauna e flora), minérios e fontes de energia;</p> <p>b) Impedir a concentração da propriedade privada;</p> <p>c) Estabelecer o tamanho máximo de propriedade da terra;</p> <p>d) Eliminar o latifúndio;</p> <p>e) Garantir a função social do uso, posse e propriedade da terra;</p> <p>f) Assegurar a devolução para o povo de todas as terras, territórios, minérios e biodiversidade hoje apropriados por empresas estrangeiras;</p> <p>g) Demarcar e respeitar todas as áreas dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, de pescadores artesanais e tradicionais.</p>	<p><b>BENS DA NATUREZA</b></p> <p>a) Assegurar e preservar as águas e florestas como um bem público, acessível a todos/as;</p> <p>b) Combater o desmatamento e o comércio clandestino e ilegal das madeireiras;</p> <p>c) Reflorestar as áreas degradadas com ampla biodiversidade de árvores nativas e frutíferas, assegurando a preservação ambiental.</p>	<p><b>SEMENTES</b></p> <p>a) Preservar, multiplicar e socializar as sementes crioulas, sejam tradicionais ou melhoradas, de acordo com a biodiversidade dos nossos biomas regionais, para que todo campesinato possa usá-las;</p> <p>b) Defender a soberania nacional sobre produção e multiplicação de todas sementes e mudas;</p>
<p><b>PRODUÇÃO</b></p> <p>a) Assegurar que a prioridade seja a produção de alimentos saudáveis, em condições ambientalmente sustentáveis, para todo povo brasileiro e para as necessidades de outros povos;</p> <p>b) Considerar que os alimentos são um direito humano, de todos os cidadãos e não podem estar submetidos a lógica do lucro;</p> <p>c) Utilizar técnicas agroecológicas, abolindo o uso de agrotóxicos e sementes transgênicas;</p> <p>d) Usar máquinas agrícolas apropriadas e adaptadas a cada contexto socioambiental, visando o aumento da produtividade das áreas agrícolas, do trabalho e da renda, em equilíbrio com a natureza;</p> <p>e) Promover as diversas formas de cooperação agrícola, para desenvolver as forças produtivas e as relações sociais;</p> <p>f) Instalar agroindústrias no campo sob controle dos camponeses e demais trabalhadores, gerando alternativas de trabalho e renda, em especial para a juventude e as mulheres.</p>	<p><b>ENERGIA</b></p> <p>a) Construir formas para que se desenvolva a soberania popular sobre a energia em cada comunidade e em todos os municípios brasileiros;</p> <p>b) Desenvolver de forma cooperativada a produção de energia a nível local, com as mais diferentes fontes de recursos renováveis para atender as necessidades de todo povo brasileiro.</p>	<p><b>CONDIÇÕES DE VIDA PARA TODOS E TODAS</b></p> <p>a) O campo deve se constituir num local bom de viver. Onde as pessoas tenham direitos, oportunidades e condições de vida dignas.</p>
	<p><b>EDUCAÇÃO E CULTURA</b></p> <p>a) Garantir à população que vive no campo, o acesso aos bens culturais e o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis;</p> <p>b) Incentivar, promover e difundir a identidade cultural e social da população camponesa;</p> <p>c) Assegurar o acesso, a produção e controle dos mais diferentes meios de comunicação social no campo;</p> <p>d) Desenvolver a formação técnico-científica e política, de forma permanente, para todos que vivem no campo;</p> <p>e) Combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual;</p>	<p><b>DIREITOS SOCIAIS</b></p> <p>a) Os/ as trabalhadores/as rurais sob regime de assalariamento devem ter todos os direitos sociais, previdenciários e trabalhistas garantidos e equivalentes aos trabalhadores urbanos e as relações de trabalho devem ser construídas sobre a base da cooperação, gestão social e de combate a alienação;</p> <p>b) Assegurar que remuneração seja compatível com a renda e a riqueza gerada;</p> <p>c) Garantir condições dignas e jornadas adequadas de trabalho;</p> <p>d) Combater de forma permanente e intransigente o trabalho análogo à escravidão, expropriando de todas as fazendas e empresas que fazem uso dessa prática;</p> <p>e) Combater todas as formas violência contra as mulheres e crianças, penalizando exemplarmente a seus praticantes;</p>

Fonte: Cartilha Programa Agrário do MST (2014) – Organizado pela autora

O sentido da proposta popular é romper com a Reforma Agrária clássica burguesa, que desde o início marca o processo da luta pela terra em nosso país. Sendo assim, pode-se considerar que o enfrentamento ao aumento da concentração da terra e dos bens da natureza, nunca foi realizado como forma de superar o modo de produção capitalista.

Alentejano (2020) analisa que a hegemonia do capital encontra continuidades nos diferentes governos, ao longo das últimas décadas. No entanto, foi quando Bolsonaro esteve no poder que o processo ficou totalmente paralisado. Se por um lado o processo de ocupações é o menor desde o início dos registros pela CPT, por outro, a violência registrada é a maior em uma década (ALENTEJANO, 2020).

Além do direito à terra, o novo Programa tem como princípio o enfrentamento da força destruidora do capital, que com sua necessidade de expandir a fronteira da acumulação, coloca as dimensões da vida, saúde, cultura, educação, entre outras, a serviço do mercado.

A disputa pela expansão da apropriação da terra tornou-se ainda mais acentuada pela validação que o capitalismo global encontrou no período em que Bolsonaro esteve no comando

do Estado, trazendo como consequência um processo de destruição dos povos camponeses. Tal processo amplia o risco à biodiversidade que ainda é preservada pelos seus guardiões, os povos indígenas, quilombolas, as comunidades tradicionais e seus territórios.

Assim como aparece nas elaborações de Marx sobre a superação dos modos de produção capitalista, a construção prática da Reforma Agrária Popular e da Agroecologia tem como aspecto fundante a aliança entre todo o povo, restaurando relação campo e cidade, ser humano e natureza, construindo trabalho associado (FOSTER, 2005).

Contudo, nessa nova proposta é central a formação para a práxis transformadora. Essa tarefa depende intimamente da construção de uma práxis educativa que se comprometa em apreender as contradições da sociedade capitalista, tendo como intencionalidade superar a alienação da natureza e do trabalho, a fim de produzir mudanças estruturais em toda a sociedade (CALDART, 2015).

### 2.3. A ESTRATÉGIA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

No contexto atual da educação pública no Brasil, os projetos e políticas que estão em disputa refletem a complexa interrelação entre o avanço capitalista e o sistema educacional. A relação entre educação e trabalho é fator crucial para compreender pressões que a lógica capitalista de trabalho exerce sobre a forma como a educação é concebida e implementada no Brasil. Há uma relação tensa, que quando desvelada permite perceber como mudanças na estrutura, no currículo e até na organização do trabalho buscam adequação do ensino às necessidades do mercado. Nesse cenário em constante transformação, a compreensão das interações entre o avanço capitalista e a educação, bem como da relação trabalho-educação torna-se fundamental para avaliar as implicações dos projetos em disputas e seus desdobramentos para a sociedade brasileira.

Em Marx, o trabalho é a fonte de toda vida, foi transformando a natureza e se transformando, no mesmo processo em que ser humano garantiu sua existência ao longo da história (MARX; ENGELS, 2020). Quanto mais a atividade humana é uma busca por perceber e atuar contra as contradições presentes na vida em sociedade, essencialmente as que incidem na educação, mais avança em direção à transformação na luta de classes. O trabalho forma a consciência em uma relação dialética:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza (Marx e Engels, 2020, p. 293).

Marx, tomando como central a categoria trabalho, explica que à medida que o trabalho vai se tornando alienado, maior se torna a alienação do ser humano. Da mesma forma, é a relação entre os indivíduos, e destes com a natureza, causando a própria alienação da essência humana.

Além disso, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas: a primeira enuncia em relação a atividade, aquilo que se enuncia na segunda em relação ao produto da atividade [...] com a divisão do trabalho é dada ao mesmo tempo a contradição entre o interesse do indivíduo ou da família singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si [...] Com efeito, desde o instante em que o trabalho começa a ser distribuído, cada um dispõe de uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair (MARX e ENGELS, 2009, p. 46-47).

Aqui, o autor aponta trabalho alienado, exteriorizado, como resultado da propriedade privada, assim como também essa é consequência do trabalho alienado, ações recíprocas que geram uma continuidade do processo. A divisão entre os seres humanos tanto é consequência da divisão do trabalho como da propriedade privada.

As concepções de educação e de trabalho sofrem mudanças em função dos contextos sociais, históricos e ideológicos. Nos primórdios não existia a divisão em classes. A partir da organização em tribos, os seres humanos partilhavam a terra e trabalhavam de modo coletivo, produzindo a existência ao mesmo tempo em que se educavam. Na antiguidade, a divisão em classes, consequência da apropriação privada da terra, provocou a ruptura entre o processo de educação e trabalho (SAVIANI, 2007).

Com o escravismo, passou a haver dois modelos de educação: de um lado, a educação destinada à classe proprietária, que estava voltada para as atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, a qual deu origem à escola, por isso essa palavra, que deriva do grego, etimologicamente significa lugar de ócio, de tempo livre. De

outro lado, estavam os não proprietários, escravos e serviçais, que se educavam mediante o próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Nos tempos modernos da Revolução Industrial, contexto em que a máquina passa a ser o centro do processo produtivo, os principais países organizam sistemas nacionais de ensino, de modo que a escola estivesse ligada ao mundo da produção. Agora a educação se dividia em funções diferentes: a formação para trabalho manual, destinada à realização de tarefas que dispensavam o domínio dos fundamentos teóricos, e a formação para o trabalho intelectual, a qual era destinada a elites, representantes de classes dirigentes, sendo contemplada com a ampla formação teórica (SAVIANI, 2007).

O Estado passou a regular os objetivos e métodos escolares, universitários, institutos de pesquisa, atendendo à sempre crescente necessidade de expansão do capital. Como um importante meio para difundir o modo de pensar e agir da classe dominante, esses espaços públicos atuam como aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 1999).

Essa atuação esclarecida por Gramsci (1999) revela-se como forte estratégia de controle e conformação, educando o consenso da sociedade, de modo a adaptar os modos de vida e as relações entre as pessoas ao desenvolvimento capitalista para que, de forma acrítica, contribuam na manutenção do sistema.

As estratégias constitutivas dessa dominação são abordadas por Martins e Neves (2012), que a conceituam como a pedagogia da hegemonia, distinguindo duas fases em que ela se desenvolve de forma mais abrangente:

Na primeira fase, a pedagogia da hegemonia foi delineada para afirmar a suposta superioridade do *capitalismo* ante o *socialismo*. No plano mais geral, buscou assegurar um amplo senso comum acerca da sociabilidade burguesa. As estratégias foram estabelecidas para difundir o modo capitalista de vida como sinônimo de liberdade, prosperidade e felicidade.

[...] Nos anos 1990 e 2000, a pedagogia da hegemonia entrou em sua segunda fase. Em vez de defender a superioridade do capitalismo sobre o socialismo, a *nova pedagogia da hegemonia* procura afirmar o capitalismo como *a única solução possível* para a humanidade (MARTINS e NEVES, 2012, p. 542).

No Brasil, inicialmente esse controle foi exercido pela igreja, através da educação jesuítica. Apesar de as primeiras instituições terem sido criadas ainda no Império, foi na República que a manutenção da ordem foi instituída dentro da organização educacional pelo Estado. Após o final da Segunda Guerra Mundial, e impulsionada por um intenso processo de industrialização, a hegemonia de caráter estadunidense passou a operar na política educacional brasileira. Houve a ampliação do ensino primário e secundário, assim como a criação e

expansão do “sistema S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituições que estavam vinculadas aos interesses do empresariado industrial e cumpriam o papel de conformação da classe trabalhadora, abrangendo os diversos níveis de formação escolar (NEVES e PRONKO, 2008).

Entre as décadas de 1950 a 1960, a organização em defesa da educação popular e pública avançaram de forma significativa, como as ações desenvolvidas pelos Centros Populares de Cultura. Dentre as lutas travadas, vale destacar os debates em torno da proposta de Reforma Universitária, impulsionada pela União Nacional dos Estudantes – UNE e as campanhas em torno da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961.

Por uma longa articulação coletiva, envolvendo os pioneiros da Educação Nova, integrantes de diversos setores da educação, da política e sindicalistas, emerge o projeto de lei em defesa da escola pública, laica e gratuita. No entanto, essa tentativa foi, em muitos aspectos, sufocada com a aprovação de um projeto alternativo, que representava os interesses dos privatistas e da igreja católica (FERNANDES, 2020b).

Com o golpe de Estado de 1964 e a ditadura que durou até 1985, esses movimentos foram arrefecidos ainda mais. Foi um período marcado pela oportunidade educacional de maneira seletiva e pelo avanço na privatização do ensino. Os movimentos contra a subordinação da educação aos interesses norte-americanos agora atuavam na clandestinidade. Ainda assim, o movimento estudantil (UNE) denunciava os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a – *United States Agency for International Development*<sup>9</sup> (USAID). Se tratava de uma aliança firmada com os Estados Unidos que, para além de uma influência provisória, passou a impactar de forma abrangente todo o sistema educacional brasileiro (RIBEIRO, 1992; ROMANELLI, 1986).

Nesse sentido, o cenário educacional, seja formal ou não, esteve historicamente influenciado pelas determinações gerais do capital. Os processos educativos que o tempo todo fazem parte da vida, ao se impregnarem com os interesses dominantes, asseguram imposição de valores necessários à manutenção dos parâmetros reprodutivos do capital (MESZÁROS, 2005). Para Meszáros (2005), as formas dominantes de internalização são formas de educar o consenso da sociedade, consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.

---

<sup>9</sup> Em tradução livre, Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional.

As funções controladoras da reprodução metabólica social tiveram de ser separadas e postas em oposição à esmagadora maioria da humanidade, à qual destinou a execução de tarefas subalternas num determinado sistema político e socioeconômico. No mesmo espírito, não só o controle do trabalho estruturalmente subordinado, mas também, a dimensão do controle da educação tinha de ser mantida num compartimento separado, sob o domínio da personificação do capital na nossa época (MESZÁROS, 2005, p. 68).

Contudo, romper com essa lógica, tanto no âmbito formal como informal, exige inserção ativa, um processo de educação mais abrangente, que permita uma interação consciente com as contradições impostas. Construir educação emancipadora implica em partir da prática social, levando em conta “a nossa própria vida” (MESZÁROS, 2005, p. 59). Se a prática social não é favorável à educação que buscamos construir, é a partir dessa mesma que o novo pode surgir:

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um sistema de ensino, por outro; falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual (MARX e ENGELS, 2011, p. 138)

Para tanto, captar o modo de produção capitalista em sua essência, compreender as relações que o envolve no curso da história, evidenciando o que está oculto, no íntimo da sua estrutura, é condição na busca de sua superação.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas, cresce a desvalorização do mundo dos homens em proporção direta (MARX; ENGELS, 2020, p. 319).

O trabalho precisa ser compreendido a partir das estruturas que sustentam a propriedade privada dos meios de produção, como a ciência e a terra, que alienam a grande maioria da população da riqueza que produz. Nesse sentido, romper com essa alienação, base de sustentação do capitalismo, implica em desvelar o confronto entre agricultura capitalista e Agricultura Familiar Camponesa, a submissão da agricultura aos modos de produção capitalista. Portanto, com a apreensão da totalidade, a questão da agricultura pode ser compreendida em profunda vinculação com o todo do desenvolvimento histórico do trabalho humano (CALDART, 2014).

Desse modo, como um dos maiores desafios, temos a formação do trabalhador e da trabalhadora como classe social, constituindo vínculo com as questões do campo, tendo como compromisso teórico e prático a especificidade do modo de produção e das relações de

exploração capitalista. Proposta essa anunciada pelo Programa de Reforma Agrária Popular, na intencionalidade de encontrar meios para defender e produzir a educação como instrumento de libertação. Para a construção dessa alternativa, Caldart (2014) contribui com alguns dos pressupostos fundamentais na luta contra a hegemonia do capital:

A Reforma Agrária Popular materializa ou é uma das possibilidades de objetivação desse desafio mais amplo de transformação da forma de sociedade em que vivemos, do vínculo entre intelectuais ou a produção da ciência e da pesquisa e projeto histórico da classe trabalhadora [...] As contradições envolvidas no confronto de lógicas de agricultura compõem o “movimento histórico presente”, e seu tratamento político integra a estratégia de construção do projeto [...] Entendemos que essa formação implica um vínculo necessário com organização dos trabalhadores e a inserção prática em lutas políticas materializando o compromisso ético-político do intelectual e o pressionando a pesquisar dentro da realidade. E isso tanto do ponto de vista do conteúdo (o que pesquisar) quanto do processo de produção da pesquisa, que precisa ir envolvendo o conjunto dos membros da organização e o povo que nas formações econômico-sociais concretas faz a luta de classes (CALDART, 2014, p. 139-140).

Há que se pensar a formação que tem como proposta o desenvolvimento humano pautado no conceito da omnilateralidade, da intensa articulação entre teoria e prática, que tem como fundamento a associação entre trabalho manual e trabalho intelectual, eliminando a diferenciação entre aqueles que formulam, concebem e dominam, e os que, por não compreenderem a totalidade, são dominados. Segundo Gramsci (1999, p. 222) esse é um processo a ser desenvolvido em diálogo permanente com a classe trabalhadora, apreendendo suas contradições e construindo com ela uma nova práxis para enfrentar o sistema dominante:

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico”. (GRAMSCI, 1999, p. 222).

Para converter nessa direção, a educação que é hegemônica em nosso país precisa enfrentar desafios grandiosos, sobretudo pelas relações sociais amplamente impactadas pelos valores capitalista da individualidade, do consumo e da competição. Tais valores predominam tanto em espaços educativos não formais (nas famílias, nas comunidades) como nas instituições educacionais, especialmente escolas e universidades.

Assumir o papel fundamental na restauração dos vínculos entre a teoria e a prática social dos sujeitos requer rupturas com as barreiras centralizadoras da produção e disseminação do conhecimento, bem como estabelecer o diálogo horizontal, o encontro entre a diversidade cultural com a intencionalidade de transformação. Assim, restabelecer a vida da academia como um espaço multicultural, onde as contradições da realidade importam e são princípios de mudança, são mote para construir e agir com os sujeitos, contribuindo para a melhoria das condições de vida. Enfim, trata-se percalços de grande dimensão, tarefa que só um coletivo consciente e atuante pode desempenhar.

No tópico seguinte, discutimos especificidades que, uma vez conhecidas e compreendidas, podem ser enfrentadas, desde que tenham como ancora estratégias de luta e resistência produzidas por sujeitos coletivos, numa perspectiva de práxis transformadora.

### **2.3.1. O capital na produção do conhecimento: o lucro, mais que a vida, determina as relações na universidade e na escola**

A universidade pública historicamente mantém uma relação contraditória, o que decorre de uma constante correlação de forças entre duas formas de ciência: a ciência com os objetivos particularistas do bloco no poder e as ciências comprometidas com o bem-viver dos povos (LEHER, 2019). No Brasil, a universidade emergiu três décadas após a Proclamação da República, passou pela ofensiva da ditadura militar, que buscou afastá-la de referenciais nacional-desenvolvimentistas.

Naquele momento, foi imposto um modelo pragmático e utilitarista à universidade, o que provocou muitas lutas educacionais<sup>10</sup>. Mesmo sendo um momento de repressão e cooptação, coexistiu a dedicação de docentes na ciência básica, com a produção epistemológica e teórica voltada para a formação crítica e inventiva das juventudes. (LEHER, 2019).

A possibilidade de uma Reforma Universitária com objetivos democráticos foi esvaziada por forças conservadoras. Essa investida, cujas bases foram estabelecidas pelas leis 5.540 e 5.539 de 1968, foi marcada pelas reivindicações por uma nova organização da Universidade, com foco a restabelecer três funções fundamentais, que mediante os

---

<sup>10</sup> Leher (2019, p. 54) destaca a importância da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), assim como a atuação de diversas associações, que a partir de suas lutas inseriram na Constituição Federal importantes conquistas para a educação pública. São elas: Associações de Docentes organizadas na Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), a Confederação dos Professores do Brasil (antiga CPB, atualmente chamada de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o movimento estudantil.

acontecimentos históricos vinham sendo tolhidas: a função de pesquisar, importante para acelerar e gerar autonomia do desenvolvimento educacional e cultural no Brasil; função de criação intelectual, que coloca a instituição em benefício direto das necessidades sociais; função de gerar pensamento crítico, contribuindo tanto para a reflexão crítica quanto para a atuação frente aos problemas da sociedade (FERNANDES, 2020<sup>a</sup>).

Deste ângulo, percebe-se a relação da universidade nascente com o dinamismo da sociedade global e de sua civilização. O movimento de reforma universitária eclodiu em uma fase de transformações críticas em nosso país. A coincidência não é fortuita. Ela resulta de vinculações profundas: ao propor um novo tipo de universidade, estava respondendo à necessidade de mudar a própria relação homem com a educação e com a cultura. **A universidade integrada e multifuncional não é uma construção artificiosa de intelectuais desarraigados e dissidentes.** Ela é uma resposta, a um tempo “estrutural” e “histórica”, às exigências de um padrão de civilização, cuja assimilação está desencadeando uma revolução econômica, social e cultural na sociedade brasileira. Em que sentido e dentro de que limites a universidade nascente poderá servir como força dinâmica institucionalizada dessa revolução, é algo que vai depender da evolução dos conflitos que agitam a cena histórica brasileira (FERNANDES, 2020a, p. 260, grifo nosso).

Na contramão do que Florestan Fernandes anunciava como uma perspectiva de mudança para rumos da universidade e da função social na produção do conhecimento, seguiram-se tensões e recuos. Avançam as investidas dos interesses dominantes, que neste mesmo período marcaram o texto das leis, como exemplo a Lei 5.692 DE 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º grau.

Um contexto em que prisões políticas, delações, tortura, repressão contra professores e estudantes passaram a ser regra, tornando impossível a participação democrática na discussão dos fundamentos das propostas educacionais (RIBEIRO, 1992).

Durante a ditadura, empresários educacionais e a Igreja Católica ampliaram seu poder de controle, facilitando o acesso das classes dominantes às instituições de 2º grau e de Ensino Superior, enquanto a formação da classe trabalhadora que frequentava a rede pública do 2º grau ficou restrita aos cursos superiores ministrados em instituições isoladas, os quais eram vinculados aos setores tecnológicos ofertados pelo empresariado no Sistema S (NEVES e PRONKO, 2008).

Nas últimas décadas do século XX, reformas neoliberais foram direcionadas aos países em desenvolvimento, gerando alterações de caráter restritivo e profundamente excludente, conduzidas principalmente pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO<sup>11</sup>), pela implantação do Programa de Educação para Todos, que contribuiu para acelerar a privatização competitiva e a fragmentação da educação, ações que fazem parte do pacote de medidas de desmonte do modelo de Estado de bem-estar e instituição de um Estado mínimo (MELO, 2004).

Com a vitória de Collor de Mello para a Presidência da República, a privatização do ensino concentrou-se, primordialmente, na Educação Superior, de duas formas: a) pela privatização do ensino público e b) pelo estímulo estatal ao empresariamento do ensino (NEVES e PROKO, 2008).

Nesse mesmo período, deu-se o início dos debates a fim de elaborar novas diretrizes para a educação nacional. Permeada por grandes disputas, a proposta incorporou dezenas de outros projetos e emendas, aprovando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, favorecendo em muitos aspectos a classe trabalhadora, mas ampliando a abertura ao projeto neoliberal na educação brasileira.

Ainda assim, a qualificação para o trabalho produtivo seguiu como um dos objetivos principais da educação escolar. Diluída na nova lei, se estabeleceu uma subordinação entre educação e produção, adequando a política educacional brasileira às exigências de organismos internacionais. A nova lei, com todas as suas contradições, é fruto da retomada de processos democráticos, promovidos pela atuação dos movimentos sociais, em razão da qual foram impulsionados avanços para a educação integral, que se compromete com as necessidades da classe trabalhadora.

A política neoliberal adotada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso adquiriu um ritmo de privatização muito mais acelerado na Educação Superior. Dados divulgados em 2002 demonstram que ao final do governo de FHC 69,8% das matrículas da Educação Superior eram na rede privada de ensino. Por sua vez, a rede pública era responsável por apenas 30,2% das matrículas (NEVES e PROKO, 2008).

Os dois governos FHC realizaram uma mudança abrangente no arcabouço normativo da educação escolar, no seu conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola que alteraram substantivamente o conteúdo da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, valendo-se, para isso, da coerção, mas recorrendo simultaneamente ao emprego de estratégias de busca de consenso (NEVES e PROKO, 2008, p. 56).

---

<sup>11</sup> Em inglês, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

Durante os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, de 2002 a 2015, houve ampliação do acesso à Educação Pública, tanto no nível Médio, quanto no Superior. Uma grande massa de estudantes, antes excluídos, contavam agora com uma rede pública federal de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, a dependência em relação ao imperialismo Norte Americano, constituído pela política dos governos antecessores, seguiu aceleradamente seu fluxo. A estratégia neoliberal de desenvolvimento se aprofundou, e entre outras investidas ocorreu a ampliação de matrículas na Educação Superior com repasse de verbas públicas para corporações do setor educacional (RAMOS, 2016; LEHER, 2016).

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999 pelo governo de FHC, assumiu novas formas de operação financeira. Com a criação, em 2005, do Programa Universidade para Todos (ProUni), o pacote se tornou completo: a transferência do dinheiro público pelo FIES passou a completar as bolsas ofertadas pelo ProUni, além de possibilitar importantes isenções fiscais às instituições particulares (LEHER, 2019). Esse processo histórico vem tornando a educação uma mercadoria a ser comprada, inclusive por aqueles que menos tem condições de custeá-la, confrontando o direito constitucional, que é a destinação do recurso público à educação pública.

Os anos 2000 foram marcados por uma grande alteração nas diretrizes educacionais. A criação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/14), além de incorporar integralmente a agenda empresarial, assumiu como orientação os interesses do grupo do Banco Mundial. A mudança de postura se apresentou também através do slogan, que deixou de ser “Educação para Todos” e agora identifica o movimento “Todos pela Educação” (NEVES, 2013).

O movimento “Todos pela Educação” passou a implementar propostas educacionais neoliberais, instaurando um processo que viabiliza a privatização, a partir de então, na Educação Básica. Essa iniciativa tem como alvo adequar a formação de professores e estudantes, implementando medidas de controle na educação em todos os níveis, mas que incidem diretamente na Educação Básica, ampliando o alcance da hegemonia do capital.

Apresentando uma composição diversificada, esse movimento integra representações de setores empresariais diversos: financeiro, meios de comunicação e terceiro setor. São grandes corporações exercendo o controle das decisões no âmbito da educação escolar, entre seus representantes: Confederações patronais da Indústria, da Agricultura e do Comércio pelo chamado Sistema S, Associação Brasileira do Agronegócio, Ethos, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Gerdau, Vale, Odebrecht, Monsanto, Victor Civita, Itaú Social, Ayrton Senna (LEHER, 2016). Leher (2019) discorre sobre a ação dessas corporações:

No Brasil, as corporações não possuem, via de regra, departamentos próprios de Pesquisa e Desenvolvimento e as cadeias produtivas são fragmentadas; assim, na ausência de capacidade própria das empresas para fazer os ajustes tecnológicos e outros serviços afins, a universidade preenche muitas dessas lacunas, redefinindo a sua função social.

[...] Obviamente, frente a esses propósitos, a universidade se distancia de sua função social de ensino, pesquisa e extensão, lócus do pensamento sistemático e rigoroso a serviço dos grandes problemas nacionais e dos povos em suas lutas por condições dignas de vida, o que inclui, evidentemente, o mundo econômico e especialmente o conhecimento subjacente à produção material da vida (LEHER, 2019, p. 72-73).

Desde o Golpe jurídico, midiático e parlamentar em 2016 (FREITAS, 2018), que ocasionou o afastamento da presidenta Dilma e a ocupação de Michel Temer na presidência em 2017, os ataques à educação pública tornaram-se ainda mais intensos. A expansão da hegemonia do capital estabeleceu-se por uma maior influência nos diversos setores que compõe a educação, seja na formação de professores, na formação continuada, na gestão da escola e da universidade, nas avaliações de controle, na produção de materiais uniformizados, instalando o processo que Freitas (2018) considera como de Reforma Empresarial da Educação.

O caminho está aberto à padronização da educação em todos os níveis. Esse controle tem agora como aparato a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contribui para responsabilizar os sujeitos e as instituições públicas pelo seu fracasso ou sucesso. Compondo a ideia meritocrática através da padronização, a ser verificada pelos sistemas de avaliações, em consonância com a lógica do mercado. Pautada na concorrência, transforma a educação em serviço, apaga a noção de dever do Estado e favorece a privatização da educação pública.

Desde o golpe, os ataques à educação pública assumiram proporções extremas. Ainda no governo Temer foram tomadas medidas que ampliam condições para o empresariamento da educação. Dentre elas a contrarreforma do Ensino Médio, que alinhada aos interesses empresariais inviabiliza o acesso ao Ensino Superior e impossibilita a formação integral dos estudantes, também contribuindo com os interesses dominantes.

Mediante esse histórico de expropriação, houve forte e acelerada expansão do controle na produção do conhecimento exercido pelas principais corporações dentro dos espaços das universidades públicas, atuando em decisões relativas aos projetos, financiamentos e serviços (LEHER, 2016). Leher (2016, p. 10) discorre sobre as investidas de empresas privadas e o modo com que têm provocado “a legitimação dos seus controversos negócios, por meio de pesquisas que certificam a qualidade dos seus produtos, desarticulando as lutas dos movimentos contra a forma de exploração dos recursos naturais”.

Nesse sentido, a produção do conhecimento tem se colocado a serviço dos interesses hegemônicos. Oferece condições para expandir o mercado de produtos para exportação, insumos químicos, sementes e maquinários, ao passo que também trabalha o consenso da sociedade para ampliação da lógica capitalista de agricultura como necessária e única possível. “De fato, as universidades somente têm recuado de acordos espúrios com corporações que provocam devastação ambiental, energética e agravam os problemas sociais quando confrontadas pelos movimentos sociais” (LEHER, 2016, p. 14).

Trata-se de uma forma de acumulação que rompe com a função social da universidade, provoca o distanciamento das problemáticas vividas pela classe trabalhadora. Essa tem sido a raiz da total desconsideração das demandas apontadas pelos movimentos sociais, que representam os anseios da agricultura familiar, da classe trabalhadora do campo. Uma expropriação do conhecimento necessário ao campo e seus sujeitos.

Mais uma vez situando essas investidas em plena pandemia de Covid-19, o desgoverno de Jair Bolsonaro adotou posturas descomprometidas com a população, contribuindo para acentuar a crise nos diversos âmbitos, trazendo como consequências o aumento no número de vítimas de doenças e as desigualdades em nosso país. De um lado, esse foi um momento de intensa concentração do capital, mas contraditoriamente apresentou elevados índices de fome, desemprego, desigualdades, descaso com a saúde, justamente em um momento tão crucial.

No cenário educacional, o sistema remoto, e depois o híbrido, foram adotados para atender com segurança os estudantes. Tal segurança foi aplicada somente do ponto de vista sanitário, pois sem o adequado apoio do poder público para o enfrentamento da questão, o acesso por parte da população foi extremamente desigual e as condições dos espaços públicos de educação bastante precários. Mesmo assim, não houve grandes esforços por parte do Estado a fim de possibilitar condições de qualidade e segurança para o trabalho docente e para o atendimento adequado aos estudantes.

O período extremamente tenso da pandemia surgiu como oportunidade para que o setor privado avançasse aceleradamente sobre as instituições públicas, que passaram a se submeter ao uso das plataformas de aprendizagem. Da mesma forma, ampliou-se a oferta de formações continuadas dos professores através destes meios digitais, que alinhados à BNCC introduzem o desenvolvimento da formação para competências e habilidades (BELTRÃO, 2020).

Esse processo vem se fortalecendo através da disseminação de modelos tecnicistas que na essência tem a intencionalidade de maior controle técnico e político na educação pública brasileira. Freitas (2021) conceitua como Neotecnicismo Digital essa forma mais avançada de atuação das forças capitalistas, que mercantilizam a própria sociabilidade do processo

educativo. Através da adição de tecnologias, como a Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, na ocasião colocada em debate, são geradas possibilidades de uso e estímulo de práticas com essa perspectiva na Educação Básica e Superior, com aproveitamento do setor privado para disputar os fundos públicos.

O Neotecnicismo Digital virtualiza o controle sobre a educação e instaura um processo de retirada da Educação do âmbito do Estado, facilitando a privatização a partir de dimensões diversas. Para Freitas (2021), há o desenvolvimento de processos associados que ajudam a moldar os espaços e tempos educativos conforme os interesses hegemônicos. Trata-se da responsabilização por metas, sendo que agora, por meio de instrumentos virtuais, ocorre um maior controle dos objetivos, dos conteúdos e do trabalho docente, o que garante a submissão por meio de bases nacionais aos interesses do capital. A teoria da escolha pública amplia as possibilidades de mercantilizar a educação, tendo como ferramentas as plataformas e os conteúdos digitais amplamente difundidos, aliados às necessidades do momento de pandemia (FREITAS, 2021).

Ao que as análises iniciais indicam, essa ampliada adesão no cenário da pandemia acentua o desmonte e destruição da educação pública, promove a precarização e superexploração do trabalho docente e impulsiona ainda mais os processos competitivos e pautados na meritocracia, já instalados através do controle por avaliações externas (FREITAS, 2021).

Em meio a esse cenário de grandes ataques, permanecem lutando os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, nos termos de Gramsci (2001). São docentes, pesquisadores, técnicos, estudantes, que disputam brechas nas universidades públicas e lutam nas escolas públicas. É a partir da atuação desses sujeitos que são provocadas rupturas com o modo hierarquizado de produzir conhecimento, e que gera possibilidades concretas de enfrentamento ao sucateamento da educação pública. Tal processo se fortalece pela articulação com os protagonistas das lutas sociais, os movimentos sociais antissistêmicos que atuam na defesa da do conhecimento crítico e autônomo (LEHER, 2015).

Nessa mesma perspectiva, a relação da universidade com as escolas se coloca como forma de desmistificar o espaço da universidade como exclusivo da produção do conhecimento, mas estabelecendo a troca, o encontro, a construção conjunta dos sujeitos de ambos os espaços, assumindo o trabalho, a vida como princípio formativo. Essa é uma premissa que envolve tensões entre teoria e prática, que tem no seu enfrentamento a tarefa de construção do conhecimento em uma concepção de práxis. Deste modo, a luta social contra as investidas do capital poderá ser tomada como matriz de formação da consciência política.

A formação de educadores na Educação do Campo amplamente praticada nos cursos do PRONERA, nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), que constroem novas relações entre Escolas do Campo e universidades, promovem a vinculação com as experiências dos sujeitos nas comunidades, articulando teoria e prática, ciência e vida pela Alternância dos tempos e espaços formativos (MOLINA, 2019). Trata-se de processos que enfrentam a alienação e mercantilização da vida, e que precisam ser profundamente compreendidos e amplamente produzidos a fim de contribuir na defesa da função social das universidades. Assim, como nos orienta Caldart (2014):

Interessa-nos conhecer especificamente os processos formativos dos camponeses que hoje estão construindo alternativas à agricultura capitalista: que processos de reapropriação da capacidade de interpretar a relação entre agricultura e natureza integram os esforços realizados desde a matriz científica e tecnológica da agroecologia. Como se formam os novos camponeses e qual o lugar da escola nesses processos. (CALDART, 2014, p. 159).

#### 2.4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: SEMENTE DE ESPERANÇA

Desde a segunda metade do século XX e início do século XXI, movimentos populares como o MEB (Movimento de Educação de Base), MPC (Movimento de Cultura Popular), UNE (União Nacional dos Estudantes) e CPC (Centro Popular de Cultura) se organizam na defesa da classe trabalhadora. Esses sujeitos coletivos lutam contra o descaso com a educação pública.

No Brasil, entre os anos de 1960 e 1980, o percentual de analfabetos cresceu, demonstrando que a questão educacional brasileira desde esse período se revela como salientado por Fernandes (2020b, p. 200) um grave dilema social e “sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação”.

Entrelaçado com essas lutas, surgiu entre 1979 e 1984 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que articula a luta pela terra e pela educação dos acampados e assentados da Reforma Agrária (Caldart, 2004). Impulsionados pelas práticas educativas forjadas na luta, o Movimento organizou, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Esse importante momento aconteceu um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás, uma tragédia que, na repressão policial a uma marcha pela Reforma Agrária, tirou a vida de 19 trabalhadores.

O encontro contou com apoio da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Na ocasião, foi elaborado o Manifesto que marca o início do Movimento da Educação do Campo no Brasil, atuando desde então na luta para “garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a universidade” (SANTOS, 2012; SANTOS *et al.*, 2020, p.35).

O batismo como Educação Básica do Campo aconteceu em 1998, na ocasião da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Nesse mesmo ano foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado para fortalecer a educação nos assentamentos e acampamentos, com ampla mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo<sup>12</sup>.

Em 2010, o PRONERA e a Educação do Campo<sup>13</sup> foram instituídos como Política de Estado, os cursos ofertados desde a Educação Básica até a Superior, inclusive na pós-graduação, se multiplicaram, também se institucionalizando em diversas universidades em todas as regiões brasileiras.

A Educação do Campo nasce contrapondo o modelo de Educação Rural. O que diferencia essas duas categorias são os protagonistas e os espaços onde são construídas, dentre outras especificidades. A Educação do Campo emerge nos espaços das intensas lutas dos camponeses e camponesas, organizados pelos movimentos sociais e sindicais para garantir direitos à terra, à educação, ao trabalho, ao respeito, à diversidade cultural, dentre outras pautas da classe trabalhadora do campo. Portanto, nasce da práxis social dessas populações. A Educação Rural se constitui no espaço da imposição dos interesses capitalistas no campo, dos padrões educativos que desconsideram os saberes dos sujeitos camponeses. Trata-se de propostas constituídas fora da realidade e das tensões do campo, insere-se no projeto produzido pela classe dominante para manter a hegemonia capitalista.

Caldart (2019b, p. 59) aponta que a Educação do Campo tem suas raízes originárias: “1) na luta dos sujeitos coletivos, no trabalho, no campo; 2) na agricultura camponesa (luta,

---

<sup>12</sup>Em 2002 quando da realização do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, identifica-se além do MST e CONTAG, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e Pastoral da Juventude Rural (PJR), (SANTOS, 2012).

<sup>13</sup> Nos debates que constituem a Resolução nº 01/2002 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, momento também marcado pela ampliação da participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, o conceito “Educação do Campo” passa a ser utilizado, afirmando que o direito à educação compreende da Educação Infantil à Universidade (SANTOS, 2012).

trabalho, cultura) e no confronto de classe; 3) na concepção de educação com finalidades emancipatórias”. A autora destaca a importância de compreender com profundidade esses fundamentos, que são a essência da Educação do Campo, sem os quais ela deixa de existir, se deixa contaminar pela lógica capitalista.

Em meio aos ataques ao campo e à educação por parte da política neoliberal, torna-se fundamental compreender a totalidade desse fenômeno, a fim de que se possa resistir ao perigo eminente de cooptação, pois aquilo que representa uma ameaça ao projeto capitalista passa a ser disputado por ele. Também podemos destacar a disputa pela disseminação de estratégias educacionais do agronegócio, por meio das quais se pretende estabelecer uma “pedagogia da hegemonia” nas escolas públicas (LAMOSA, 2016).

Para conhecer a Educação do Campo, é preciso apreender a diversidade de lutas travadas pelos sujeitos coletivos do/no campo, a identidade desses sujeitos, que permanecem se constituindo incessantemente em territórios diversos: ribeirinhos(as), pescadores(as), indígenas, quilombolas, assalariados(as), assentados(as) e acampados(as), extrativistas, cerratences, sertanejos(as), agricultores(as) familiares, povos das águas, das florestas e do campo (CALDART, 2019b).

Com base nas elaborações de Caldart (2019b), acompanhar o movimento histórico, estudando os fundamentos da Educação do Campo, é fator decisivo para seguir defendendo o que concretamente ela é. Precisamos entender em todas as suas dimensões de o modo a assumir a Agroecologia como estratégia de resistência frente ao projeto do Agro-negócio (agricultura com objetivo de gerar lucro, comprometida com interesses capitalistas) que expulsa as famílias, destrói a natureza e que não necessita de Escolas no/do Campo.

A Educação do Campo se compromete com a luta por políticas públicas, pelo direito à educação pública no e do campo. Tem como fundamento a formação do ser humano para sua emancipação, exige a construção de conhecimento em sentido amplo, compreender a totalidade dos fenômenos, interagir com eles e transformá-los. Defende a formação que se dá no exercício do trabalho coletivo, no encontro com os sujeitos, dentro e fora dos espaços formais de educação.

Sendo assim, a Educação do Campo se posiciona contra o avanço no empresariamento da educação, contra as investidas para a educação à distância, seja na Educação Básica ou Superior, situação que o capital insiste em impor tanto aos estudantes quanto aos educadores (CALDART, 2019b).

O PRONERA, pela articulação dos sujeitos coletivos, os movimentos sociais e sindicais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e as universidades possibilita

em suas práticas, principalmente pela Formação em Alternância, que os camponeses e camponesas tenham acesso à educação sem ter que deixar suas comunidades, contribuindo para fortalecer seus vínculos com o lugar, com a cultura, com o trabalho no campo.

A Formação em Alternância apresenta-se como um elemento central para as práticas da Educação do Campo, sem a qual não se produz conhecimento numa lógica transformadora. Não se forma os sujeitos para lutar, nem tampouco se promove a interdependência da teoria-prática, a capacidade de organização coletiva da luta por políticas públicas que os sujeitos camponeses necessitam.

Os termos Tempo escola/universidade e Tempo comunidade se originam nas práxis produzidas pelos movimentos sociais, especialmente em cursos e escolas de formação do MST, sendo posteriormente adotados nos cursos do PRONERA (BEGNAMI,2019). Os cursos ofertados a partir do Movimento da Educação Campo, como exemplo os do PRONERA, Licenciatura em Educação do Campo, entre outras formações na perspectiva da extensão, promovem intensa articulação entre teoria e prática a partir da alternância dos tempos e espaços. Trabalham de forma indissociável o tempo escola/universidade e o tempo Comunidade, impulsionam a produção do conhecimento na perspectiva da práxis.

Essa forma de organizar a produção dos conhecimentos tem como ponto de partida e de chegada à realidade, seus sujeitos e suas especificidades em relação à terra, ao trabalho, à história, à cultura, às lutas, enfim à totalidade que integra a vida no território em suas múltiplas determinações.

Begnami (2019, p. 242) discute a alternância dos tempos-espaços educativos como forma de romper com o ideário de escola como lugar exclusivo da produção do conhecimento e do encontro entre professor e estudantes. O autor enfatiza a relação com os sujeitos em suas comunidades, uma forma que “reconhece e valoriza a prática e as experiências, e atribui-lhes valor de conhecimento e fontes de produção de saberes”.

Dessa forma, a Formação em Alternância é condição fundamental para aproximação entre os espaços educativos e a formação humana integral dos sujeitos numa perspectiva de práxis transformadora. É um caminho a ser trilhado com afinco, em mais escolas, universidades e comunidades, a fim de materializar a inexistência do tempo exclusivo da teoria ou da prática, mas a todo tempo o exercício da práxis de forma dinâmica e permanente.

De modo algum o tempo da universidade ou da escola pode restringir-se ao tempo da teoria sem conexão com a vida, nem o tempo da comunidade ser o tempo da prática completamente descolado da teoria. Begnami (2019) chama a atenção para essa questão, ressaltando que o tempo escola/universidade tem sua continuidade no tempo comunidade, com

outras características conferidas pelo próprio ritmo e também pela forma como a vida se organiza. Também o tempo comunidade deve fazer parte, ser base na qual permeia todo aprofundamento teórico. É em função da vida, em suas múltiplas dimensões, que a produção do conhecimento se faz práxis. Eis uma visão cautelosa a ser constantemente assumida na Formação em Alternância como elemento fundante da práxis verdadeiramente transformadora.

Nessa perspectiva, promove a construção do conhecimento em um movimento de práxis, produzido em diálogo com as contradições vivenciadas nos diferentes territórios. Mediante a articulação de Tempos Universidade e Tempos Comunidade dialoga com as situações que expropriam os(as) camponeses(as) das condições de reprodução material da vida, valoriza a diversidade de conhecimentos que os sujeitos trazem consigo, fruto da cultura, da ancestralidade e dos seus modos de vida, traços que dão sentido na construção de novos saberes.

É através dos cursos como a Pedagogia da Terra, ofertado pelo PRONERA, que o povo camponês passa a ter condições de se formar como educador. Da semente dessas experiências, brotam as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) e o espaço da universidade pública, antes um privilégio dos estudantes de escolas privadas e das cidades, se torna uma realidade para esses sujeitos. A abordagem das LEdoCs assume como compromisso a aproximação com os movimentos sociais e sindicais, constrói com esses sujeitos conhecimento, vinculando prática social com as diversas áreas do conhecimento. Assim, renuncia ao saber fragmentado, à hierarquia e ao autoritarismo. Outra característica central dos cursos são as práticas dos Grupos de Organicidade, que promovem aprendizados e impulsionam a organização do trabalho coletivo nas escolas e nas comunidades (MOLINA, 2019).

A luta dos sujeitos coletivos do campo, a partir do PRONERA, proporcionou, dentre muitas oportunidades o Residência Agrária, formação em Ciências Agrárias, vários cursos técnicos (na modalidade Técnico Concomitante e Integrado) e o acesso aos primeiros cursos Técnicos em Agroecologia. Foram formados mais de 190 mil estudantes jovens e adultos que vivem em territórios camponeses, em parceria com mais de 100 instituições espalhadas por todas as regiões do país, entre universidades e Institutos Federais (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020).

Mesmo que a maior parte dos cursos tenham incidido na alfabetização e Ensino Médio, houve uma significativa expansão na Educação Superior. O PRONERA ofertou 100 cursos de graduação e 89 de pós-graduação em diferentes especializações e um mestrado profissional, formando aproximadamente 5.347 estudantes no nível superior (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020).

As autoras Molina, Santos e Brito (2020) destacam, para além da abrangência e desdobramentos dos cursos ofertados pelo PRONERA, as transformações nos modos de produzir conhecimento na universidade, em uma intensa articulação entre trabalho manual e intelectual, tendo como princípio a práxis educativa:

Esse novo modo de produção do conhecimento parte do princípio de que os(as) camponeses(as) trazem para a universidade uma carga de experiências de trabalho com a terra e seu manejo, e durante o processo de formação acadêmica tiveram a possibilidade de se voltar para a prática com domínio técnico, construindo explicações científicas para melhor intervir na sua realidade. A base da agroecologia, a valorização da cultura camponesa integrada ao desenvolvimento intelectual, técnico e científico desafiaram os(as) camponeses(as) a desenvolver experimentos na perspectiva de consolidar a matriz técnico-científica agroecológica adequada à característica de cada região. Dessa forma, concretizaram nos projetos o princípio da práxis na relação indissociável entre trabalho e cultura, elementos ontológicos do ser humano (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020, p. 12).

Por assumir um projeto contra-hegemônico na formação da classe trabalhadora, o PRONERA, assim como a universidade pública, se coloca em situação de risco. Na agenda do desgoverno Bolsonaro prevaleceu a negação à educação na perspectiva unilateral, comprometida com a emancipação humana. Além dos cortes nos recursos, o PRONERA foi inviabilizado também pela desestruturação no INCRA e nas superintendências regionais, o que fez com que não houvesse funcionários e equipes destacadas para tratar sobre o PRONERA, o que deixou as ações completamente paralisadas.

A Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA também foi dissolvida, incluindo o desmonte realizada neste período, o que definitivamente fez a política pública entrar em um hiato de anos sem aprovação e execução de projetos financiados pelo PRONERA. Desde o Golpe jurídico, midiático e parlamentar em 2016, o orçamento destinado ao Programa vem sendo drasticamente reduzido. O que põe em curso tentativas de paralisar as ações, extinguir o PRONERA pela ausência de financiamento, fato esse que também afetou as LEdoCs.

No ano 2019 a redução no orçamento destinado ao PRONERA foi de mais de 70%, deixando nítida a tentativa de desmonte financeiro, inviabilizando iniciativas de articulação entre universidades e movimentos sociais (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020). A luta pela continuidade dessas políticas públicas passa pelo comprometimento com as bases que fundamentam o novo projeto de campo, de educação e de sociedade que queremos construir.

Além da manutenção dos cursos, da defesa dos espaços públicos, fundamentalmente a escola e a universidade pública, há aspectos que requerem redobrada atenção: manter vivas e

em movimento as raízes originárias da Educação do Campo; manter os vínculos com os sujeitos coletivos que a produziram; defender o conhecimento agroecológico e a Soberania Alimentar, em uma perspectiva de práxis. Para isso, somando esforços para colocar em prática os elementos apontados no Projeto de Reforma Agrária Popular, lutar contra a forte investida do capital em cooptar as estratégias de resistência da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Para Caldart (2018, p. 128) o projeto da Educação do Campo incorpora “um grande processo de educação do povo”. Nesse sentido, esse Movimento, que nasce colado às lutas do campo, resgata e atualiza aspectos da Educação Popular, preconizada por Paulo Freire por volta dos anos 60 através da prática pedagógica dos Círculos de Diálogos e Círculos de Cultura. Promove, em um tempo de grandes contradições políticas e culturais, um projeto de Educação comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

Desse modo, os princípios elementares da Educação do Campo colocam em diálogo conhecimentos da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia Socialista. Desta última, resgata a experiência educativa revolucionária que ocorreu na Rússia no período de 1917 e 1931 e que, sistematizada pelos autores Moisey Pistrak, Victor Shulgin e Nadyezhda Krupskaya, com tradução de Luiz Carlos de Freitas em 2009, contribuem com os pressupostos para construir um novo projeto de educação. Adota como princípio a realidade social, o trabalho e a vida, a ser compreendida a partir de um movimento de práxis, um conhecimento que implica ação e reflexão.

As autoras Ferreira e Molina (2014, p. 149) destacam a atualidade dessas teorias pedagógicas, bem como sua importância para a construção do Projeto de Educação do Campo. Abordam a necessária compreensão de princípios fundamentais que estão associados aos processos educativos propostos por Freire e Pistrak: “o vínculo intrínseco entre trabalho e educação; a realidade como base de produção do conhecimento; o protagonismo dos sujeitos no processo formativo e sua auto-organização; perspectiva interdisciplinar do conhecimento, trabalho coletivo dos educadores, práxis”.

Freire e Pistrak defendem a educação como caminho para o fortalecimento da luta revolucionária, contra as situações alienantes que aprisionam a classe trabalhadora. Pistrak, a partir dos sistemas de complexos, desenvolve a teoria pedagógica que tem como centralidade o Trabalho como Princípio Educativo, o diálogo com a Atualidade. A sua obra aponta a categoria Auto-Organização dos estudantes, o trabalho coletivo como ferramenta primordial para a construção da autonomia frente às contradições por eles vividas, o que, para o autor, exige desenvolver três elementos básicos: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de

encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK, 2013, p.121).

Freire adota o caminho da problematização da realidade com foco nos temas geradores, a investigação do pensar e agir dos sujeitos frente às questões da realidade. Portanto, o diálogo com a vida e o trabalho, o processo educativo tendo como ponto de partida a prática social concreta dos sujeitos no mundo, protagonizada em comunhão por eles. Um processo que não se faz apartado do mundo. Assim, é preciso considerar que a emancipação necessita ser autoconstruída, que estruturas cognitivas devem ser preparadas, o que depende da ação voltada aos interesses coletivos, que permita ao educando passar da heteronomia para a autonomia, uma nova postura de estudar com o objetivo de atuar no mundo (FREIRE, 1999).

Em articulação com essas fontes teóricas e metodológicas e a partir das experiências acumuladas pelo Movimento Sem Terra (MST), com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como pela própria história de luta por terra e educação, emergiu a Pedagogia do Movimento. Ao forjar, com a participação dos sujeitos, uma proposta pedagógica específica da classe trabalhadora do campo que tem a escola como referência, o MST construiu o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2012).

Como herdeira da Pedagogia do Oprimido e impregnada pelos referenciais da Pedagogia Socialista, da Filosofia da Práxis em Gramsci, a Pedagogia do Movimento afirma o movimento social como sujeito pedagógico, as lutas e suas formas de organização como matrizes formadoras. Tendo como princípio a práxis como atividade que forma e autotransforma os seres humanos, a intencionalidade dessa pedagogia é uma concepção alargada de educação. Embora tenha a escola como espaço de grande potencial para estabelecer vínculos com outros lugares de formação, entende que ela é apenas um dos espaços onde a formação humana acontece. E deve assumir como objetivo formativo as necessidades da classe trabalhadora do campo, rompendo com relações capitalistas que impregnam a sociedade (CALDART, 2012).

Na concepção do Movimento, escola é mais que escola, por isso interroga a escola fechada em si mesma (CALDART, 2012). E, entendendo que a mudança da sociedade passa primeiramente pela mudança da escola, busca transformá-la na sua forma e conteúdo, que no estado atual estão fortemente marcados pelos valores capitalistas. Uma transformação que começa quando a escola assume sua função social, passa a integrar os processos de formação humana que ocorrem em seu entorno. Quando abre espaços de participação para que os movimentos sociais a ocupe e se ocupe da produção de sua proposta educativa. Quando se compromete em construir conhecimento a partir do estudo dos fenômenos da realidade, em uma

intensa associação entre teoria e prática, tendo como princípio a formação para participação política na construção do novo projeto de campo, de educação e de sociedade.

A proposta da Educação do Campo caminha no sentido de colocar a escola em diálogo com a Atualidade, com as grandes questões vividas em sociedade. O que se pretende é uma escola impregnada das questões reais que fazem parte da vida dos estudantes em comunidade, questões específicas a serem colocadas em diálogo com o contexto local e global vivenciado pelos sujeitos. É marcante a intencionalidade de formar para enfrentar as situações alienantes e transformar a realidade.

Nessa busca, tem centralidade a produção do conhecimento em uma perspectiva de totalidade, partindo da realidade específica da vida no campo e vinculando às reflexões gerais que dizem respeito ao todo vivido em sociedade. Portanto, o trabalho da Escola do Campo tem como objetivo atuar “na composição de uma resposta geral, que na prática se desenvolverá a partir das condições objetivas particulares de cada local, seja no campo ou na cidade” (CALDART, 2010, p. 154).

Na Escola do Campo que se quer construir, as questões reais da vida formam a base para que o conhecimento seja construído. Entende-se ser fundamental assumir como exigência a apropriação dos conteúdos acumulados pela humanidade, mas de modo que esses estejam contextualizados com a vida real dos estudantes, “conteúdos socialmente úteis para a compreensão científica da realidade com vistas a transformá-la” (CALDART, 2010, p. 178).

Os conhecimentos científicos produzidos em uma lógica capitalista são intencionalmente descontextualizados das contradições vividas, uma vez que essa vinculação oferece uma ameaça à hegemonia da classe dominante. Dentro da construção de conhecimento contra-hegemônico, na Escola do Campo se pretende permitir aos estudantes condições para a transformação da visão de mundo, com a ampliação das possibilidades de análise da realidade (FREITAS, 1995).

Assim como a realidade integra diferentes áreas do conhecimento, a escola necessita de um método geral de pesquisa, que propicie a interdisciplinaridade. Que um fenômeno da realidade seja analisado do ponto de vista de um conjunto de disciplinas. Um modo de estudar a Atualidade em seu dinamismo, em relação, que assegure apreendê-la dialeticamente. A estratégia da Pedagogia Socialista orienta para essa tarefa metodológica pela constituição do seu “sistema de organização do material educativo em complexos” (PISTRAK, 2018, p. 173). Embora anuncie um caminho entre os erros e acertos, essa proposta precisa ser objeto de construção coletiva, a ser conduzida pelas especificidades de cada local e de acordo com finalidades emancipatórias em cada escola.

Um elemento fundamental para avançar no que precisa ser alterado na escola é a inserção do trabalho, especialmente o trabalho dos estudantes, como princípio educativo. A apropriação dos conhecimentos científicos, associando teoria e prática e convocando a todos para atuar em coletividade.

Nessa perspectiva, as experiências da Pedagogia Socialista, objetivando a construção da nova escola no período pós-revolução russa, orienta para a construção do Complexo de Estudo. Essa proposta coloca o trabalho no centro do estudo, constrói um caminho metodológico pelo qual se possa compreender a realidade em sua complexidade, a qual se unifica em torno de um determinado tema, este que é uma parte tomada da realidade que articula contradições e lutas.

Cada parte ou porção tomada da realidade mobiliza três dimensões que se interrelacionam em todo o processo: A Atualidade, a Auto-organização e o Trabalho como Princípio Educativo (FREITAS, 2013). É em torno deste complexo que são incorporados os conteúdos (as bases das ciências e das artes), em diálogo com objetivos formativos que ampliam o espaço de atuação da escola, favorecendo aos estudantes ferramentas de análise, concepção de produção do conhecimento orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético. Em uma perspectiva de intensa articulação teoria e prática, que permite compreender a Atualidade para além das aparências, formar o estudante para atuar e construir um novo futuro (CALDART, 2015).

Na luta pela mudança da escola, é importante entendermos que ao tratar da necessária inserção do trabalho, não estamos falando no sentido do trabalho alienado, que na lógica capitalista explora e subordina. Ao contrário, privilegia-se o trabalho socialmente necessário, que unifica teoria e prática (SHULGIN, 2013). Para a realização do trabalho em questão, é preciso modificar as relações sociais vivenciadas na escola, principalmente no que diz respeito ao lugar dos estudantes e da comunidade. Superar os limites que há na sua forma de participação. Há relações de poder na escola que estão diretamente vinculadas ao interesse das relações sociais capitalistas, e que precisam ser desconstruídas.

Dentro de uma compreensão alargada de educação, comprometida com a formação humana, é preciso romper o ciclo que mantém a reprodução de comportamentos pautados na exploração a que os seres humanos submetem outros seres humanos para viabilizar a acumulação do capital (FREITAS 1995). Molina e Sá (2012) apontam caminhos para uma transformação, no sentido de desnaturalizar essas relações na escola, criando possibilidades de romper com a organização escolar que forma estudantes com comportamentos que interessam à lógica capitalista:

1) Cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores cultivando no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (MOLINA e SÁ, 2012, p. 330).

O trabalho na Escola do Campo é fundamental para entrar em contato com as matrizes formativas da Educação do Campo: trabalho, cultura, terra, luta social, organização coletiva. Para integrar tais matrizes aos conteúdos científicos, como meio e não fim. Sua inserção promove rupturas com o conhecimento centrado na sala de aula, com os fatores da estrutura capitalistas que mantem muros e cercas separando a escola da realidade da vida no campo.

O compromisso com o trabalho pela via da Auto-organização dos estudantes vai ao encontro do objetivo de educar para a ação consciente em sociedade. Trata-se de “enraizar o hábito, já na escola, de fazer imediatamente aquilo que deverão fazer em grande escala no futuro” (PISTRAK, 2018, p. 252).

O trabalho na escola defendido nessa perspectiva é aquele com valor pedagógico, que estimula a interrelação teoria e prática, que coloca o conhecimento em diálogo com a vida dos estudantes. De acordo com as elaborações de Shulgin (2013), o Trabalho Socialmente Necessário a ser assumido pela escola é aquele que conduz para a melhoria da economia, da vida, do nível cultural em comunidade, que aponta para respostas positivas, que tem valor pedagógico e que está de acordo com a idade dos estudantes.

O autor defende que é o trabalho com essa característica que coloca a escola em constante movimento, em contato com a realidade da vida que pulsa no entorno, nas comunidades, que possibilita transformá-la, enquanto autotransforma os sujeitos.

## 2.5. O ENCONTRO NECESSÁRIO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA

A Agroecologia e a Educação do Campo se originaram de uma mesma realidade social, embora a primeira seja mais antiga, ambas também se desenvolveram em um mesmo tempo histórico (CALDART, 2021). Esse encontro abre caminhos para o diálogo entre as ciências, para alterar a forma de produzir conhecimento. Para uma formação que tem como centralidade

a ação revolucionária para perceber e enfrentar contradições, situações que alienam e oprimem a classe trabalhadora, que tem a práxis como atividade mais humana por que se dá pela intensa interdependência da teoria (KONDER, 1992).

Nos processos que intencionam o desenvolvimento de territórios camponeses, se faz essencial uma visão articulada desses dois enfoques, ações em que estejam presentes elementos fundamentais:

“a) Problematização da realidade dos educandos, permitindo valorizar e conectar a realidade vivida com os espaços de produção do conhecimento, de modo que a comunidade, a vida do estudante seja espaço de pesquisa e trabalho; b) Aprofundamento das problemáticas identificadas, estabelecimento de produção de conhecimento com base nas demandas identificadas na realidade local; c) Proposição e resolução dos problemas identificados, busca da superação de dificuldades através da ação coletiva de docentes, educandos, movimentos sociais e camponeses” (MOLINA *et al.*, 2014, p. 283).

Para Molina *et al.* (2014), a chave para a compreensão da relação entre a Agroecologia e a Educação do Campo está nos vínculos orgânicos com a problemática agrária, com a ruptura da dominação do capital na agricultura, que depende diretamente da construção de novos modos de produzir conhecimento, recuperando a responsabilidade social dos espaços públicos de educação, como forma de fortalecer a estratégia em defesa da emancipação dos sujeitos camponeses.

A produção de conhecimentos no enlace entre Agroecologia e Educação do Campo apresentam-se como força imprescindível na busca por saciar as necessidades pessoais e sociais dos sujeitos, caracterizada pelo compromisso da elaboração conjunta, nunca sobre eles e muito menos para eles, mas a partir do reconhecimento das contradições da realidade (FREIRE, 1978).

A superação da fragmentação do conhecimento é fator que ocupa posição de destaque no debate da Educação do Campo, e que também está presente nos preceitos da Agroecologia. Há uma necessária transformação nos modos de produção do saber, de maneira que esse trabalho seja essencialmente dialógico, buscando sistematizar o conhecimento que se origina dos desafios e potencialidades vividas pelos sujeitos.

Essa tem sido a investida dos movimentos sociais, em especial o MST. Referenciais produzidos em universidades públicas, Institutos Federais, em Escolas do Campo localizadas em assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária em diversas regiões do país. Destaca-se que, em grande medida, são ações inspiradas ou constituídas no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e nas Licenciaturas em Educação do Campo

(LEdoCs), reafirmadas também nas práticas de *Diálogo de Saberes* adotadas nas Escolas/Centros de Formação em Agroecologia do Paraná (GUHUR *et al.*, 2013).

O Diálogo de Saberes (DS) é uma estratégia que busca responder às necessidades identificadas nas comunidades camponesas, como modo de construir relações entre a parte e o todo, a teoria e a prática na construção do conhecimento. Essa Metodologia se apoia no Programa Campesino a Campesino, desenvolvido por movimentos sociais na América Latina, e tem como base científica a Pedagogia Freiriana, a Agroecologia e o Materialismo Histórico-Dialético. “Orienta-se pelos seguintes eixos metodológicos: Regime de alternância; Trabalho como elemento pedagógico fundamental; Formação integrada ao processo de produção; Organização dos tempos educativos; Organização de coletivos; Relação escola e comunidade como elemento estratégico; e qualificação aliada à escolarização e à formação política” (GUHUR *et al.*, 2013, p. 7).

Caldart (2017) aponta linhas básicas comuns para a construção de propostas com essa característica nas Escolas do Campo, as quais dizem respeito à questão organizativa e pedagógica da relação com processos reais do trabalho. Em algumas situações, tais propostas ficam restritas ao ambiente interno da escola, o que não é a melhor alternativa. No entanto, em muitos contextos o acesso à comunidade fica prejudicado, como é o caso dos estudantes que percorrem enormes distâncias para chegar à escola. Ainda assim, não se pode abrir mão de inter-relacionar os conteúdos científicos com os processos vivos, que por vezes de forma bastante contraditória ocorrem nas comunidades ao entorno da escola.

A autora aponta que, mesmo que sejam ambientes degradados ou amplamente explorados pelo Agronegócio, estes fornecem material rico para construir propostas em diálogo com os desafios enfrentados pelas comunidades, assim como ajudar no processo de tomada de decisões por um novo caminho, por meio do qual se constrói o conhecimento agroecológico.

A realidade específica de cada lugar é de onde se deve partir para uma nova construção de conhecimento, que desvele a coincidência que há entre os interesses dos(as) camponeses(as) e os interesses da sociedade. De modo a colocar em comunhão sujeitos e espaços educativos diversos, assumindo coletivamente a responsabilidade e o compromisso na luta por vida digna, pelo bem viver da mãe Terra em toda sua plenitude e diversidade, pela preservação da memória e da cultura, que é instrumento libertador.

Este lugar é também de onde podemos constatar as tarefas a serem assumidas na restauração da função socioambiental da terra, o que diz respeito a produzir comida de verdade, cuidar da saúde do ser humano-natureza. Enfim, formar para o cultivo de relações mais humanas, solidárias e saudáveis.

A construção do diálogo a ser ampliado nas escolas e com os sujeitos da agricultura familiar, especialmente as mulheres e a juventude camponesa, que vivenciam e resistem aos processos de ocultação e exploração impostos pelo capital, é fator estruturante na reconstrução dos processos de vida no campo, imprescindível para enfrentar a hegemonia capitalista no campo e na educação. Caldart (2020) estabelece como tarefa prioritária defender o direito às Escolas do/no Campo e afastar a educação pública do caminho dos negócios, ameaça brutal que traz graves prejuízos à comunidade e precisa ser enfrentada coletivamente:

São as comunidades camponesas que seguram suas escolas e podem pressionar para manter seu caráter público. Para isso as escolas precisam ajudar as famílias a entender por que é preciso mantê-las, e como escolas públicas, qual o seu lugar nos processos de “resistência ativa” dessas comunidades, sejam processos elementares ou mais avançados (CALDART, 2020, p. 8)<sup>14</sup>.

Como uma das tarefas fundamentais, a escola deve construir, não sozinha, mas coletivamente com os sujeitos e apoiada nos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, um método geral de estudos, de modo que a Agroecologia se insira como complexo organizador do currículo e em conexão com todo o ambiente educativo. Este último deve ser pedagogicamente pensado para favorecer a formação omnilateral, a inserção crítica e criativa no trabalho necessário ao campo, construção conjunta a ser feita com a comunidade.

Tal tarefa tem como pressuposto uma outra, que deve ser foco permanente de investimento e que diz respeito à formação de educadores vinculados à Educação do Campo (CALDART, 2020).

Essa formação deve estar intimamente comprometida com a decisão política pela com os conhecimentos agroecológicos, ter por objetivo formar, em uma relação dialógica e de práxis, camponesas(es) como educadoras(es), e educadoras(es) em camponesas(es). Nessa dimensão, a atuação permanente da universidade pública coloca-se como necessidade prioritária de modo que se possa afastar a face desumana de uma educação que insiste na transmissão de comunicados. Como Freire (1983, p. 65) nos aconselha: “Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais”.

---

<sup>14</sup>Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

Nesse intuito, o envolvimento de agricultores(as) locais, profissionais e pesquisadores(as) das ciências agrárias e da assistência técnica, além de conduzir a proposição coletiva do trabalho educativo, contribui para estabelecer com estudantes inseridos nessas práticas a necessária articulação científica dos conteúdos à prática. Esta que apartada da teoria não garante a apropriação de conhecimentos científicos intrínsecos ao trabalho (CALDART, 2017).

As práticas desenvolvidas em Escolas do Campo em uma perspectiva agroecológica apontam possíveis caminhos para que esse processo seja multiplicado, levando em conta as devidas especificidades dos territórios e dos diversos espaços escolares, pois conforme salienta Barbosa e Rosset (2017), embora haja identidades socioculturais diversas, a matriz epistêmica na base da luta política unifica todos os povos do campo na consolidação de um projeto político-emancipatório.

A complementaridade entre Educação do Campo e Agroecologia se justifica por ambas possuírem como marca a crítica ao modelo capitalista, se posicionarem contra a negação dos agricultores familiares camponeses(as), buscando a afirmação de relações de respeito entre sociedade e natureza. Portanto, avançar nesse processo depende da capacidade em criar formas de publicizar reflexões sobre elementos que ajudam a juntar os princípios teóricos metodológicos da Educação do Campo e Agroecologia, com a intencionalidade de mobilizar produção coletiva de conhecimento pela interação constante entre educadores, estudantes e suas famílias, ambientes das Escolas do Campo, das universidades, dos movimentos sociais.

Desse modo, será possível caminhar segundo a premissa salientada por Roseli Caldart: “Garantir a inserção da agroecologia nas escolas de Educação Básica pelo vínculo entre estudo e trabalho é hoje um caminho fundamental para transformação da escola e para o fortalecimento das próprias raízes construtivas da Educação do Campo” (CALDART, 2017, p. 13).

Esse caminho está sendo historicamente construído em diversos espaços de nosso país. Por essa razão, se faz relevante a retomada do percurso, trazendo o olhar dos sujeitos atuantes e buscando analisar elementos que configuram a práxis como verdadeira e transformadora. O encontro necessário entre Educação do Campo e Agroecologia é a tarefa que está sendo assumida por sujeitos coletivos do Assentamento Santana (CE), que ousam sonhar e construir uma lógica transformadora no ambiente universitário, na comunidade, com os(as) estudantes e com as(os) educadoras(es) do Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, cuja historicidade será explicitada nos próximos capítulos.

### CAPÍTULO 3 – UMA HISTÓRIA DE LUTA PELO DIREITO À TERRA NO CEARÁ

Nessa seção, discorreremos sobre alguns dos momentos históricos e aspectos determinantes na compreensão da luta pela terra no Brasil e suas implicações no contexto do Ceará. A configuração das relações sociais no campo e suas consequências na estrutura fundiária brasileira serão abordados de forma despretensiosa de grandes aprofundamentos. Os elementos inicialmente apresentados estão inseridos dentro de um projeto colonizador que, uma vez herdado, se mantém presente nos diversos territórios camponeses, influenciam a cultura e marcam a vida de gerações.

Buscou-se contemplar traços constitutivos do geral e do particular, o todo e as partes, relacionando o âmbito nacional e o local, o contexto de luta por terra no Brasil e as disputas específicas no território em que se dá a pesquisa. Apresentamos o território no qual encontra-se a comunidade do Assentamento Santana (município de Monsenhor Tabosa-Ceará) e a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes. A partir do olhar dos sujeitos sobre o histórico de luta por terra, trabalho e educação no Assentamento Santana e em diálogo com estudos anteriores sobre o contexto, buscou-se alcançar o primeiro objetivo específico, que é: Compreender as bases teóricas e metodológicas que orientam a concepção de práxis transformadora na produção do conhecimento. A partir das investigações, identificou-se como de grande relevância as práxis das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), sobre as quais detalhamos neste capítulo.

Estudos antropológicos confirmam a presença de vida humana em solos brasileiros há 50 mil anos atrás. “Quando os colonizadores europeus invadiram nosso território, estima-se que havia mais de 300 grupos tribais ocupando a região, num total de aproximadamente 5 milhões de pessoas” (STÉDILE, 2011, p. 19).

O processo de ocupação foi marcado pela dominação dos povos que aqui viviam, submetendo-os ao modo de produção, às leis e à cultura dos europeus. No período do Brasil colônia, a predominância era de um sistema econômico mercantil. As atividades tinham como objetivo o lucro. A ocupação do Brasil pelos portugueses se deu com base nas relações sociais capitalistas europeias. A produção da época foi organizada para atender a essa lógica de mercado, explorando o trabalho escravo, centrada em produtos agrícolas e minerais para exportar para a Europa. Essa estratégia, empregada nas colônias, foi denominada *plantation*, por sociólogos e historiadores (STÉDILE, 2011).

Com o intuito de promover o povoamento, a exploração econômica e o controle militar nos territórios, evitando incursões estrangeiras, foi desenvolvido um sistema de colonização, as

chamadas capitânicas hereditárias. A posse de direitos de grandes extensões de terra foi concedida pela Coroa portuguesa aos capitalistas-colonizadores, os quais podiam conceder as sesmarias, lotes de terras que deveriam ser desenvolvidos economicamente pelos colonizados.

A “concessão de uso” era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração. Mas não lhes dava direito de vender, ou mesmo de comprar terras vizinhas. Na essência, não havia propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias (STÉDILE, 2011, p. 22)

Na iminência da abolição da escravidão, a Coroa portuguesa sofreu pressões para substituir o trabalho escravo por assalariado. Foi providencial que a primeira Lei de Terras nº 601 fosse promulgada em 1850 no Brasil, pois seria uma forma bloquear o acesso à terra por aqueles que logo seriam libertos. Após a Lei, as terras livres passaram a ser chamadas de *devolutas*, pois eram sesmarias devolvidas, que por não cumprirem seus acordos se tornaram terras públicas disponibilizadas à negociação mediada pelo Estado. “A lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política” (STÉDILE, 2011, p. 22).

Essa retomada histórica faz-se imprescindível para compreensão do processo de escravização como um dos pilares, e a apropriação privada da terra como outro, sob os quais se sustenta o sistema capitalista. Nos séculos XVI e XVII, temos os registros das primeiras lutas contra invasão de territórios, expropriação e escravização, que de norte a sul submetiam Potiguaras, Tamoios e Guaranis. Aos poucos, esse processo foi sendo substituído pela escravização dos povos trazidos da África, e já no final do século XVI eram mais de 15 mil africanos sustentando toda a riqueza com o trabalho dedicado aos engenhos (FERNANDES, 2001, p. 2)

Mesmo com as pressões externas, persistia no Brasil a morosidade para efetivar a abolição. Frente às perseguições, emergiram os movimentos abolicionistas e a fuga para os quilombos como estratégias de defesa dos povos escravizados. Impedidos de se tornarem camponeses(as) pelo fechamento das terras, esses povos dirigiam-se para as cidades com o objetivo de vender sua força de trabalho nas zonas portuárias. Como não tinham acesso aos terrenos centralizados, que já eram propriedade privada dos comerciantes, passaram a ocupar terrenos íngremes e montanhosos que não eram de interesse dos capitalistas, um processo que marcou o surgimento das favelas. “A lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras” (STÉDILE, 2011, p. 24).

Essa foi a forma embrionária do capitalismo, inaugurando no país a propriedade privada das terras, a base legal que consolidou os grandes latifúndios. O Estado reconheceu o direito de propriedade privada para os fazendeiros, enquanto aos posseiros, por serem considerados em situação de “ilegalidade”, não tinham esse direito.

Essas relações sociais impostas pela Lei de terras de 1850 foram determinantes para o capitalismo no país, se constituindo a partir da expulsão de muitos(as) trabalhadores(as) de suas terras. Quando áreas de antigas sesmarias eram declaradas terras públicas, o registro dessas não eram acessíveis, seja pela falta de recursos financeiros para fins de custear testemunhas e pareceres técnicos ou pela falta de conhecimento da lei, fazendo com que fossem interditadas aos trabalhadores(as) rurais e livres.

Martins (1998) destaca que o trabalho cativo foi substituído pelo trabalho livre com o fechamento de terras. A partir do apoio à política de colonização, juntamente com o financiamento da imigração europeia e atendendo aos interesses de bancos poderosos, companhia de navegações e ferrovias, inaugurou-se novos instrumentos de reprodução e acumulação do capital no país.

As relações constituídas foram determinantes na forma como foi se consolidando a categoria camponês. De acordo com as considerações de Maestri (2005), são cinco as principais vias de formação da classe camponesa brasileira: nativa, cabocla, escravista, quilombola e colonial. Antes da abolição, escravos libertos que fugiam organizavam sua produção agrícola em comunidades aldeãs isoladas, da mesma forma que já haviam feito os caboclos descendentes de nativos.

Os povos indígenas, originários e os(as) trabalhadores(as) escravizados(as), trazidos(as) da África, foram historicamente vitimados pela escravização e massacres, em ambos os casos houve redução no número da população.

Os imigrantes europeus, que começaram a chegar desde o século XVIII, foram tomando parte de um processo de negociação da terra, o que se intensificou com a estratégia para atrair camponeses(as) pobres excluídos pelo avanço industrial na Europa. Com o objetivo de substituir a mão de obra escrava, vieram mais 1,6 milhão de imigrantes entre 1875-1914. (STÉDILE, 2011).

Maestri (2005) chama a atenção para as contribuições da reconstrução do passado das classes trabalhadoras na tomada de consciência de suas raízes históricas e o reconhecimento das comunidades camponesas ao longo processo de lutas por elas protagonizado, uma forma de reconhecer contradições e identificar formas de organização como classe social, passando a manifestar um papel político e econômico.

A transição para um nível de consciência em que os sujeitos se reconhecem para além do seu papel na produção, se constituindo como classe social, como sujeito histórico que luta e que transforma e cria condições para um novo futuro a partir da defesa dos interesses e da consciência da classe a que pertence.

As lutas pela terra em nosso país são denunciadoras de um processo de dominação, que não existe só no campo, mas também na cidade: a submissão de uma classe dominante agrária e industrial sobre uma classe dominada, a classe trabalhadora. O final do século XIX foi marcado por conflitos no campo brasileiro, a luta pelo direito ao trabalho e condições de sobrevivência eram enfrentadas com muita unidade na luta pela terra. As conquistas direcionavam para uma forma de relação sociais que aos poucos favorecia o reconhecimento de traços comuns ligados às condições de subordinação, o que aglutinava uma coletividade camponesa em oposição aos grandes proprietários de terra.

E assim começou a guerra contra os camponeses. Canudos foi o maior exemplo da organização de resistência camponesa do Brasil. Os camponeses sem-terra acamparam na fazenda Canudos em 1893 e passaram a chamar o lugar de Belo Monte [...] Expedições Militares de quase todo o Brasil *atacaram mais de 10 mil camponeses*. De outubro de 1896 a outubro de 1897, os ataques do exército foram enfrentados e refreados até o cerco completo e o massacre do povo de Canudos "Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo...caiu no dia 5 de outubro de 1896, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados". Foi a guerra mais trágica, mais violenta do Brasil. (FERNANDES, 2001, p. 3)

Esses movimentos camponeses ocorreram em diversos outros estados no início do século XX. Contestado em Santa Catarina e Caldeirão no Ceará são exemplos de movimentos que se formavam, em sua maioria, por trabalhadores(as) rurais animados(as) por líderes religiosos que foram considerados messiânicos. Por volta de 1945 surgiram as Ligas Camponesas, as diferentes formas de associações e os sindicatos dos trabalhadores rurais, vias pelas quais se deram as duras lutas dos(as) camponeses(as) contra a república dos coronéis, o latifúndio e a miséria (FERNANDES, 2001).

A resistência às diversas formas de expropriação e expulsão foram provocadas ainda mais pelo descumprimento dos acordos feitos pelos grandes fazendeiros no arrendamento de terras aos pequenos produtores. Nesse período, a Liga camponesa e os sindicatos foram as organizações de camponeses(as) mais importantes, assumindo abrangência nacional e grande peso na política, chegando a propor uma Reforma Agrária radical. Esse cenário foi central para

o golpe de 1964, o que representou repressão violenta aos projetos das Ligas, dos sindicatos e movimentos sociais.

Como resposta ao golpe de 1964, foi proposto o programa de colonização da década de 1960. Favorecia, por um lado, o processo de acumulação do capital, indo ao encontro de interesses da era da modernização na agricultura, e por outro lado desmobilizava áreas de conflito no campo. O Estatuto da Terra, elaborado no governo João Goulart, vinha sendo debatido no Congresso, tendo como elemento central a desapropriação por interesse social e como entrave se colocava a indenização justa.

No Congresso, prevalecia o conservadorismo e a pressão de proprietários de terra. O Estatuto da Terra foi constituído por muitos vetos, representando mais uma estratégia desmobilizadora de conflitos, permanecendo a precariedade na estrutura agrária do país.

As condições postas pela ditadura militar, como o êxodo rural provocado pela modernização na agricultura, obrigavam a migração de trabalhadores(as) para áreas de fronteira, espaço em que também não tinham acesso aos meios para produzir e permanecer na terra. Foi nesse contexto que movimentos pela Reforma Agrária se multiplicaram em todo o país, conseqüentemente provocando um acirramento da violência contra trabalhadores(as) do campo.

Em apoio aos(às) camponeses(as), o setor progressista da Igreja católica, liderado pela Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), através do Movimento de Educação de Base (MEB) contribuía com a alfabetização e formação política dos(as) camponeses(as). A partir dessas ações, se materializaram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Em meados dos anos 70, elas existiam em todo o País. No campo e na cidade, foram importantes lugares sociais, onde os trabalhadores encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. À luz dos ensinamentos da Teologia da Libertação, as comunidades tornaram-se espaços de socialização política, de libertação e organização popular. Em 1975, A Igreja Católica criou a Comissão Pastoral da Terra - CPT. Trabalhando juntamente com as paróquias nas periferias das cidades e nas comunidades rurais, a CPT foi a articuladora dos novos movimentos camponeses que insurgiram durante o regime militar (FENANDES, 2001, p. 6).

Essas são algumas das páginas da nossa história, toda ela tecida com muita luta e resistência, pelas relações de solidariedade frente ao descaso, à submissão e opressão. Recorrendo à memória de luta de antepassados, compreendemos a caminhada que se configura como instrumentos da formação de nossa consciência crítica enquanto nos reconstituí enquanto classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade.

### 3.1. UMA HISTÓRIA DE LUTAS QUE PERSISTE E RESISTE: O DIREITO À TERRA E ÁGUA NO SERTÃO DO CEARÁ

Nesse tópico, passamos a centrar nas especificidades da sub-região do Nordeste brasileiro denominado sertão. A princípio, nos ateremos aos conflitos historicamente vivenciados pelos povos que habitam essa região, considerando que a luta nesse espaço ocorre de forma articulada ao acesso à água, ao trabalho e às condições de sobrevivência. Embora tenham nos oferecido grandiosas lições tecidas pelas suas lutas, permanecem os constantes enfrentamentos, que se estabelecem com mais perversidade à medida que as formas de acumulação do capital se renovam.

O processo de colonização do sertão ocorreu no final do Século XVII e início do século XVIII, as incursões ao interior se deram com o objetivo de formar fazendas de criação de gado, sendo que antes disso os povoamentos se limitavam apenas no litoral. A ocupação de terras do sertão se deu pela expansão da pecuária. Tal atividade foi impulsionada em função da proibição que a coroa instituiu, restringindo a criação de gado na faixa contida desde o litoral. No auge da exportação da cana-de-açúcar, isso forçou os pecuaristas a adentrar o sertão da colônia e iniciar o povoamento dessa região.

Os primeiros espaços que foram ocupados com essa estratégia estão localizados no que hoje é denominado de macrorregião do Sertão dos Inhamuns. O povoamento deu-se através de movimentos de ocupação marcados por guerras contra indígenas e quilombolas, pelos conflitos envolvendo famílias de coronéis, o que tornava comum o surgimento e desaparecimento de alguns grupos. A literatura aponta, nesse espaço, a presença de povos originários denominados Icós, Icózinhos, Calabaças, Quipipaus, Cariris, Cariús, Jucás, Quixelôs e os Inhamuns (ARAÚJO, 2006).

A pecuária atraiu muitos latifundiários por ser uma atividade com baixos investimentos e sem utilização de mão de obra escrava, surgindo nesse contexto a figura do vaqueiro. O seu trabalho era de cuidar do gado, contar, marcar, negociar e prestar contas ao dono da fazenda. Mantinha uma relação aparentemente livre, mas estava sujeito a uma forte dominação. Este mesmo trabalhador logo passou a atuar junto à cultura do algodão, principal produto na economia do Ceará. A produção de algodão foi impulsionada pela Guerra de Secessão norte americana, em 1861, quando essas duas atividades passaram a coexistir, demandando ampliação das terras para lavoura e criação de gado (BASTOS, 2021).

A partir do século XIX, a prática da criação de gado e cultivo de algodão se consolidaram ainda mais no sertão do Nordeste. Assim, o processo de concentração da terra

pautado nas formas de trabalho precarizado e explorado se acentuam. Os povos camponeses moravam na fazenda do coronel e pagavam renda com parte da produção ou em dias de trabalho, mantendo uma relação de dependência e subordinação. A dominação do coronel era garantida pelo poder sobre terras e bens da natureza essenciais como a água, e encontrava-se fundamentada em aspectos de natureza econômica, ideológica e política:

“a posse de muitas terras e de recursos para investir na propriedade, por sua vez, sustentava a ideologia por parte dos camponeses de que o coronel era um homem bom, que dava a terra para plantar e em troca o camponês devia-lhe trabalho, gratidão, respeito e lealdade. O outro pilar de sustentação da dominação tradicional no sertão foi o papel político do coronel, que era visto como um homem bem relacionado e que tinha “amizades” com políticos, juristas e militares” (BARREIRA, 1992).

É importante compreender elementos que, articulados, determinam o espaço agrário cearense, consolidando o capitalismo que se baseia na renda estruturada na concentração fundiária, bem como apreender quem são os sujeitos políticos das resistências nesse espaço e como foi desempenhando o seu papel na história.

A começar pela concentração da propriedade da terra, os estudos de Bezerra (2020) analisam a malha fundiária cearense, sistematizando dados desde 1950 até o Censo Agropecuário de 2017. O autor, ao estabelecer diferentes ângulos de observação dos números, aponta dois padrões importantes. O primeiro é que os estabelecimentos de 1 a 50 hectares vem sendo reduzidos na área média ocupada. Em 1950, os estabelecimentos entre 1 a 50 hectares tinham em média 17,82 hectares. Em 2017 houve uma queda para a média de 5,66 hectares. Portanto, como argumenta o mesmo autor ocorre “um processo de confinamento e de aglutinação de grupos sociais que majoritariamente destinam-se a ocupar áreas pequenas e muitas vezes de inviabilidade de garantia de um grau de produção aceitável” (BEZERRA, 2020, p. 58).

Um segundo padrão é o de permanência da área média dos estabelecimentos enquadrados em 500 a 1000 hectares e os com mais de 1000 hectares. Esses números demonstram que, enquanto os latifúndios se mantiveram constantes, os estabelecimentos menores foram confinados em espaço menores, que inclusive pelas características de solo de condições edafoclimáticas inviabiliza a agricultura familiar camponesa. Essa contínua redução pode ser claramente observada na tabela a seguir:

Figura 8 - Área média de estabelecimento rurais no Ceará – IBGE, 1950 a 2017

Área(ha)/ Estabelecimento	1950	1960	1970	1975	1980	1985	1995	2006	2017
menos de 1 a 50	17,82	16,29	11,54	11,02	11,60	8,46	6,48	5,71	5,66
50 a 100	69,94	70,09	69,36	69,15	69,41	69,52	69,41	70,57	68,26
100 a 500	210,27	204,58	197,95	196,88	196,33	196,77	196,65	197,58	192,40
500 a 1.000	680,76	685,49	683,86	682,06	683,28	672,98	672,84	675,08	663,50
Mais de 1.000	2451,06	2558,29	2374,21	2178,18	2209,91	2182,95	2067,97	2171,12	2049,86

Fonte: Barquete (1995)

Tais estudos nos chamam a atenção para a complexidade do problema, e como esse modelo de campo historicamente desenvolvido vem ocasionando as condições de exclusão e desigualdade para o povo do sertão. Da mesma forma, chama a atenção para o fato de que a necessária compreensão da totalidade e as mediações necessárias conferem possibilidades de olhar em profundidade essa realidade complexa.

A concentração da propriedade fundiária representa uma distribuição extremamente irregular da propriedade da terra entre os indivíduos que a ocupam, nela exercem sua atividade econômica, e dela dependem para sua manutenção. **Não se trata unicamente de uma concentração de terras desocupadas e vazias, ou mesmo apenas semiocupadas.** É a concentração, em poucas mãos, de terras habitadas onde se multiplicam muitas vezes as mãos ativas que as lavram; onde se localiza e comprime a totalidade da população rural brasileira. É, em suma, uma concentração de terras e propriedade que **significa também concentração de domínio sobre recursos econômicos que constituem a única fonte de subsistência daquela população** (PRADO JR, 1979, p. 33-34).

A reflexão acerca dessas estatísticas é fundamental para os devidos aprofundamentos sobre a questão agrária. Representa uma potente ferramenta de leitura crítica da realidade agrária do país e do estado, demarcando a concentração fundiária como elemento central na reprodução dos problemas vivenciados no campo, sobretudo nos sertões, onde fome e a sede acentuam ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos(as) camponeses(as).

Um aspecto importante que está totalmente imbricado na questão agrária do Nordeste e especialmente do sertão do Ceará é a problemática da seca. Em alguns sentidos, essa palavra está associada ao contexto vivido em regiões semiáridas de chuvas escassas e distribuídas de forma irregular. Contudo, para os(as) camponeses(as) dessas regiões, a seca é um fenômeno

que historicamente impõe situação de fome, exclusão e exploração. O que os remete a um sentido próprio para a palavra “inverno”, que para eles/elas se refere ao período em que as chuvas ocorrem de maneira regular, distribuída pelo período tradicional e em quantidades necessárias para uma boa produção.

A ocorrência das secas é um fenômeno natural e cíclico na região do Semiárido, ocorrendo ausência ou mesmo escassez das chuvas, assim como a variabilidade espacial e temporal na distribuição. Outro fator que influencia para baixa disponibilidade de água é a pequena profundidade do solo, que reduz a capacidade de absorção da água da chuva. A presença de solos cristalinos na maior parte das localidades limita o abastecimento dos aquíferos subterrâneos. Devido à sua evaporação e ao escoamento superficial, estima-se que mais de 90% da chuva não é aproveitada (ASA, 2022)<sup>15</sup>.

Segundo a atualização feita em 2024 o Semiárido ocupa cerca 15% do território nacional, 1.335.298 km<sup>2</sup>, abrangendo 1.477 municípios brasileiros. Atualmente vivem nessa região 27 milhões de brasileiros(as), ou seja, 12% da população brasileira. No Semiárido chove, em média, de 200 a 800mm anuais. Nessa região, é comum a precipitação pluviométrica concentrada em poucos meses do ano e distribuída de forma irregular (ASA, 2022).

Campos (2014) discorre sobre os períodos de secas, históricos repletos de contradições. Amplia o olhar sobre como esse fenômeno se fundamenta por processos de subordinação e concentração da terra. O primeiro período de registro data do século XVI até a metade do século XVII, e descreve impactos nas plantações de cana nas áreas litorâneas do Nordeste. No final do século XVII, quando já estava em curso a ocupação do sertão, as secas acarretaram enormes impactos sociais e econômicos. No Ceará, os anos de 1766 e 1784 foram de secas intensas, causando a morte de grande parte do rebanho (SOBRINHO, 1982).

A problemática continuou nos anos seguintes sem muitas iniciativas por parte dos governantes para que a população, em grande parte indígenas e quilombolas, enfrentasse as consequências da seca no Nordeste. Havia ausência de infraestrutura hidráulica e de estradas, sobretudo no sertão. Anos mais tarde, essas ausências contribuíram para que milhares de vidas fossem ceifadas. O jornalista americano Herbert H. Smith estimou que, durante a seca de 1877 a 1879, houve a mortalidade de aproximadamente 500.000 pessoas por fome e doenças (CAMPOS, 2014).

Somente diante dessa catástrofe houve o reconhecimento das secas. O êxodo do sertão foi enorme, a população da capital aumentou de 30.372 para 100.000 habitantes. A chegada de

---

<sup>15</sup> Informações disponíveis no site da Articulação do Semiárido: <https://www.asabrazil.org.br/semiarido>

um enorme quantitativo de retirantes e investimentos para o enfrentamento da seca proporcionou o início de um novo tempo, em que Estado passou olhar para essa questão. Mesmo assim, persistia na assistência oferecida aos retirantes da seca o jogo de interesses, como exemplo as diversas reformas e construções que foram sendo feitas pela apropriação de mão de obra barata e altamente disponível durante os períodos graves de seca. Nessas condições, a única saída dos povos do sertão era migrar para a cidade, movimentação que produziu diversas obras, estradas de ferro, ampliação do porto de Fortaleza, construção e reformas das ruas da capital:

O desejado progresso da cidade foi conseguido, em grande medida, pelas atividades laboriosas dos retirantes. No discurso dos jornais, a solicitação de obras públicas para a cidade se compunha com argumentos humanitários em torno do flagelado. Nesses pedidos, o trabalho não aparecia somente como meio de efetivação das obras, mas também como valor moral. Nas astúcias dos discursos das classes dominantes, buscava-se livrar o sertanejo do humilhante ato de pedir esmola. A solicitação de obras revestia-se de auxílio aos famintos (RIOS, 2014, p. 76).

Entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX ocorreram as primeiras iniciativas que iriam favorecer um caráter ininterrupto à constituição de políticas até então entendidas como de combate as secas. Durante a República Velha, no ano de 1909, foi criada a Inspeção de Obras Contra as Secas (IOCS), que contou com grandes recursos, tornando-se em 1919 a Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), que na década de 1940 passou a ser o Departamento nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS).

Nesse período, quando houve o processo denominado por Campos (2014) de “hidráulica da solução”, ocorreu a regulamentação de obras para irrigação com o objetivo de construir onze grandes açudes de alvenaria ciclópica e de vinte açudes de pequeno porte na região. Os grandes açudes públicos eram construídos predominantemente dentro de fazenda dos coronéis, a água acumulada atendia primeiro aos interesses dos proprietários e só depois ficava ao alcance das populações camponesas necessitadas. Em cooperação com governos estaduais, municipais e particulares, foram construídos vários pequenos açudes (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Sucessivas secas foram ocorrendo, e o povo camponês que sofria com as brutais consequências continuava os seus fluxos migratórios. No contexto em que o Brasil era governado por Getúlio Vargas, por volta 1931 o capitão Carneiro de Mendonça, interventor no estado do Ceará, adotou uma política para barrar a marcha dos retirantes com destino à Fortaleza e outras cidades do estado, colocando-os em campos espalhados pela capital e interior, os chamados “campos de concentração”:

Foram erguidos sete “Campos de Concentração” (em Ipu, Quixeramobim, Senador Pompeu, São Mateus, Crato e dois em Fortaleza). Eram locais para onde grande parte dos retirantes foram recolhidos a fim de receber do governo comida e assistência médica. Dali não podiam sair sem autorização dos inspetores do Campo. Havia guardas vigiando constantemente o movimento dos concentrados. Ali ficaram “encurralados” milhares de retirantes a morrer de fome e doenças. Entre abril de 1932 e março de 1933 foram registrados mais de 1.000 mortos somente no Campo de Concentração de Ipu (RIOS, 2014, p. 69).

As soluções mais adequadas para o problema dividiam a opinião de especialistas da época. Foram constituídas propostas para instalação de um sistema de previsão meteorológica, permitindo prever as secas e sua gravidade, e a aposta nos sistemas de açudagem integrados com arborização em larga escala, a fim de que a longo prazo pudessem provocar alterações no clima da região. Foi um período em que já se apontava que o problema só seria enfrentado mobilizando medidas de diversas naturezas. Todavia, as políticas públicas tinham caráter assistencialista, de alguma forma estavam associadas aos interesses políticos das classes dominantes, enquanto mantinha as demais classes em situação de risco (CAMPOS, 2014).

Em 1958, um dos períodos de seca mais intensos do Nordeste, mesmo com o aparato institucional existente, tais como o DNOCS, o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), a Comissão do Vale do São Francisco (CVSF) e a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), entre outras, foi necessário criar frentes de serviço, a fim de atender cerca de quinhentos mil retirantes. Foi quando surgiu a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Trata-se de uma autarquia, que teve como superintendente Celso Furtado, intelectual nordestino que tinha vivido muitos dos problemas da região e inseria no debate a questão estrutural da posse da terra e as desigualdades regionais, buscando promover, para além das obras de caráter assistencialista, efetivo desenvolvimento econômico e social (CAMPOS, 2014).

O DNOCS passou a ser subordinado à SUDENE, o que gerou descontentamento por parte das elites coronelistas que estavam no controle das instituições de combate às secas. Contudo, no regime militar em 1964 o tema da posse da terra assumiu o foco, e os trabalhos de Celso Furtado foram interrompidos (NASCIMENTO; SANTOS, 2022).

O contexto da redemocratização do país, em 1988, gerou condições para que as políticas da seca pudessem ser debatidas em articulação com questões mais amplas e de extrema relevância para toda a sociedade. Esse cenário possibilitou o debate do desenvolvimento sustentável e de uma política de gestão de águas.

Em 1993, centenas de trabalhadores(as) camponeses(as) do Nordeste realizaram uma grande mobilização, ocupando a sede da SUDENE em Recife. Estava na pauta de reivindicação medidas para amenizar o sofrimento da população do Semiárido, provocadas historicamente pelas políticas assistencialistas e clientelistas, de modo a efetivar ações permanentes e que tivessem como foco a política agrária e agrícola, tecnologias apropriadas e agroecológicas, gestão democrática e descentralizada (DINIZ; LIMA, 2017).

Nesse contexto, emergiu um movimento da classe trabalhadora do Semiárido, produzindo uma nova forma de compreender a questão da seca e, conseqüentemente, de construir políticas públicas a ela relacionadas. O conceito de desenvolvimento sustentável no Semiárido brasileiro foi associado a outra concepção, forjando o conceito de convivência com o Semiárido.

Esse debate foi se consolidando desde a Rio-92, Conferência Mundial realizada no Rio de Janeiro em 1992, que motivou pesquisas e debates sobre a desertificação. Entre 1994 e 1998, foi produzido o primeiro mapa com a cobertura da desertificação no Brasil, e como estratégia foi elaborado o Plano Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos de Seca (PAN). As ações previstas no PAN tinham como eixo temáticos: 1) combate à pobreza e desigualdade; 2) ampliação sustentável da capacidade produtiva; 3) preservação, conservação e manejo sustentável de recursos naturais; 4) gestão democrática e fortalecimento institucional. O PAN mapeou Áreas Susceptíveis à Desertificação (ASDs), identificando a expansão da desertificação para áreas no entorno da região semiárida (ANGELOTTI *et al.*, 2009).

Os estudos desenvolvidos foram fomentando a compreensão dos impactos ambientais, entre os quais se destacam a destruição da biodiversidade, a diminuição da disponibilidade de recursos hídricos, o assoreamento de rios e reservatórios, a perda da vida dos solos e a salinização. As pesquisas desenvolvidas acenderam um alerta ainda maior para as regiões brasileiras mais vulneráveis às mudanças climáticas. Os Dados do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (*-IPCC*)<sup>16</sup> apontaram o Semiárido nordestino como uma das regiões brasileiras mais afetadas pelas mudanças climáticas globais:

Perspectivas de pesquisas devem considerar as tendências climáticas do Semiárido, a fim de obter medidas de mitigação e possíveis formas de

---

<sup>16</sup> Em inglês, *Intergovernmental Panel on Climate Change*. Órgão composto por delegações de 130 governos para prover avaliações regulares sobre a mudança climática. As atividades do IPCC tiveram início em 1988, com a percepção de que a ação humana poderia estar exercendo influência sobre o clima do planeta (ANGELOTTI; SÁ; MELO, 2009).

adaptação às mudanças climáticas, principalmente no que se refere à conservação dos recursos naturais, produtividade agrícola e qualidade de vida da população. A partir destes conhecimentos, poderão ser adotadas políticas públicas visando o desenvolvimento sustentável do Semiárido brasileiro, decorrente da necessidade de aumentar a capacidade adaptativa da sociedade e da economia regional frente às mudanças climáticas. (ANGELOTTI; SÁ; MELO, 2009, p. 3).

*Então a água doce era só lá na cacimba. Era longe. É tudo que era distante a gente andava era légua por água boa, água mais doce. Hoje nós moramos junto com água* (RESISTÊNCIA, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

A fala da guardiã da memória no Assentamento Santana resgata uma cena vivenciada por séculos, e que ainda na década de 1990 era comum. A água, fonte de vida, foi e continua sendo um direito a ser conquistado, mas a luta histórica dos(as) camponeses(as) tem permitido escrever linhas com novas perspectivas para os povos do Semiárido.

Por muito tempo, especialmente as mulheres tinham que percorrer distâncias significativas para acessar a água a partir de açudes, barreiros ou poços, que em muitos casos encontravam-se em terras privadas. Na ocasião de um dos mais duros períodos de seca, durante os anos de 1998 e 1999, uma outra situação se repetia: filas que eram formadas ao longo do itinerário no ponto de distribuição de água por carro-pipa. Lutando para romper com essa lógica do Estado em lidar com a problemática, as organizações da sociedade civil nordestina apresentaram a Declaração do Semiárido, constituída a partir do fórum de discussão sobre o Semiárido do Brasil (DINIZ; LIMA, 2017).

Por esse processo de mobilização foi criada a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA-Brasil). Integram a ASA entidades organizadas em fóruns e redes nos 10 estados brasileiros que compõem o Semiárido: Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão (ASA, 2022).

A Declaração do Semiárido articulava a percepções e experiências dos representantes das diversas organizações, o que resultou na elaboração de um conjunto de medidas políticas que posteriormente seriam instituídas no Programa de Formação e Mobilização para a Convivência com o Semiárido: Um Milhão de Cisternas Rurais. Deste Programa, passou a integrar outras ações como o Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC), Uma Terra e Duas Águas (P1+2), Cisternas nas Escolas e Sementes do Semiárido (ASA, 2022).

A partir do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, a proposta se estabeleceu com mais força. Tinha como meta a construção de um milhão de cisternas rurais.

A Carta Política<sup>17</sup> enviada pela ASA ao presidente sintetiza as propostas em torno de sete eixos temáticos: Acesso à Água; Acesso à Terra; Agricultura Familiar; Preservação e Uso Sustentável dos Recursos Naturais; Educação para a Convivência com o Semiárido; Criança e Adolescente e Segurança Alimentar (ASA, 2002).

Como resposta dessa articulação, foi estabelecida uma parceria entre a ASA-Brasil, o governo federal e a FEBRABAN (Federação Brasileira dos Bancos), que já se efetivou no segundo semestre de 2003. A criatividade do Programa rompeu com a histórica exclusão das populações semiáridas: “a água deixa de ser um instrumento de poder e passa a ser um dever do Estado” (DINIZ; LIMA, 2017, p. 198).

Embora os prejuízos com as secas tenham sido reduzidos significativamente pela reestruturação das políticas para a convivência com o Semiárido, os desafios ainda são enormes. Santana e Santos (2020), levantando dados sobre a produção no período, observaram a grande queda na produção, chegando a 88,92% no período de 6 anos. Esse processo de redução na produção atingiu 79% dos municípios do Semiárido do Nordeste.

Essa grande estiagem foi enfrentada com um novo elemento de resistência, a presença de inúmeras cisternas de placas<sup>18</sup> nos quintais das famílias da região semiárida, em alguns casos contando também com a segunda água. Essa era uma situação inexistente durante a seca de 1998, cenário em que o abastecimento à população por meio de carro-pipa podia ser usado como mais um artifício de manipulação eleitoreira ou desvio da verba pública (DINIZ; LIMA, 2017).

O que o longo período de estiagem acena é que os desafios ainda são enormes. Muito embora tenha sido instituído o Decreto nº 7.535/2011 com o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Água: Água para Todos, e sendo construídas mais de 1 milhão e 200 mil cisternas de 16 mil litros, democratizando o acesso à água no Semiárido, o objetivo de promover a universalização do acesso à água nitidamente ainda não foi alcançado. Entretanto, é mister reconhecer o quanto a luta organizada tem provocado melhorias de vida nesse espaço.

---

<sup>17</sup> Documento síntese elaborado no III EnconASA – Encontro Nacional da Articulação no Semiárido, em São Luís do Maranhão, de 20 a 23 de novembro de 2002. Participaram deste encontro 185 delegados e convidados oriundos de sindicatos e outros movimentos sociais, organizações não governamentais, ambientalistas, cooperativas, associações comunitárias, igrejas e agências de cooperação.

<sup>18</sup> Reservatório construído de diferentes formas e materiais, completamente vedado na parte superior para armazenar a água da chuva que escorre dos telhados ou da superfície da terra. As cisternas de placas são divididas em três partes: a) área de captação; b) calha ou conduto de água; c) tanque de armazenamento de água. O armazenamento de água em cisternas de placas utiliza o telhado como área de captação (LIMA; SILVA; SAMPAIO, 2011).

É do conhecimento de todas e todos que o Semiárido alcançou, especialmente nos governos Lula e Dilma, melhoria na qualidade de vida para seu povo. Constata-se, inclusive, que as estiagens desta última década não levaram as pessoas a migrar de seus lugares e nem provocaram registros de mortes humanas. Quando nos perguntamos sobre as raízes deste processo de mudança de vida, nos deparamos com as ações de convivência com o Semiárido, ao invés do combate à seca (ASA, 2022 p. 1)<sup>19</sup>.

Do mesmo modo, é imprescindível colocar em pauta que há algumas localidades do Semiárido em que esse processo avançou pouco. Se de um lado há uma maior necessidade avaliada pelas condições específicas do local e pelos impactos sofridos (DINIZ; LIMA, 2017) por outro, ainda é preciso aprofundar em estudos que viabilizem reconhecer áreas mais atingidas, a fim de que sejam priorizadas no atendimento com as políticas de convivência com o Semiárido.

Entretanto, as condutas assumidas a partir do golpe de 2016, e no período entre 2019-2022 pelo governo federal somam grandes retrocessos, interrompendo ações que até então vinham gerando condições de acesso à água, Segurança e Soberania Alimentar através da produção e consumo de alimentos saudáveis, e combate aos processos de desertificação no Semiárido. Nessa investida, um ataque ainda maior foi feito pelo total bloqueio ao Programa de Reforma Agrária, uma forma de estrangulamento de uma política fundamental para avançar, sobretudo por que “na linha da democratização e desconcentração das águas, está a democratização e desconcentração das terras” (ASA, 2022, p. 4).

Todo o arcabouço de políticas sociais conquistadas com a participação dos movimentos sociais e sindicais no Semiárido encontram-se sob ataque, colocando novamente grande parte da população do Brasil em situação de pobreza extrema pela negação de direitos ao acesso às condições básicas para uma vida digna nesse espaço. O que se revela como uma constante é a capacidade de resistência da classe trabalhadora, a produção da identidade de sujeitos coletivos que, na construção de caminhos para conviver com o Semiárido, tem forjado importantes estratégias pautadas pela vivência da Agroecologia em sentido mais amplo.

Os pontos fortes dessa resistência são garantidos em dois aspectos. Primeiro, a região semiárida abriga espécies animais e vegetais que, convivendo há muitos anos com a seca, representam um grande potencial pela adaptação ao ambiente salino e com frequente estresse hídrico. Uma riqueza no enfrentamento às mudanças climáticas, desde que sejam

---

<sup>19</sup> Carta Política: Por um Semiárido vivo! Lançada pela Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) em Natal (RN) na I Feira Nordestina durante os dias 15 e 19 de junho de 2022 e entregue a pré-candidatos/as no pleito eleitoral de 2022

acompanhadas por investimentos em pesquisas aprofundadas que viabilizem práticas de manejo adequado. Uma frente a ser assumida com maior força dentro das universidades públicas, institutos federais e instituições públicas de pesquisa.

Um segundo aspecto, de imprescindível importância, é a criatividade do povo do Semiárido, uma qualidade que se amplia muito mais pela impressionante capacidade de organização coletiva, por fazer com que a ciência exerça sua função social, pois a prática e a luta protagonizada por esses sujeitos se dá na orientação pelo conhecimento científico, mas ao mesmo tempo é também subsídio para produção de um conhecimento transformador e libertador.

### 3.2. SUJEITOS COLETIVOS DO CEARÁ: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E LUTA

*A luta pra mim foi a maior escola, o maior curso, a gente aprendeu muito. A gente sabe quem são as pessoas que estão ao lado do trabalhador. A gente vai entendendo quem valoriza o trabalhador, que o trabalhador é quem sustenta toda riqueza, que tudo é produzido pelas mãos do trabalhador, então a gente foi se descobrindo...* (MARIA DE LOURDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

A força da ação coletiva dos movimentos sociais, sindicais e populares é a expressão de um processo educativo permanente de construção do pertencimento. Esses sujeitos coletivos, em suas práxis revestidas de teimosia na esperança, foram constituindo uma trajetória de luta produtora de grandes aprendizados, que permite conhecer as bases e fundamentos de uma formação para a coletividade, que se constrói em meio a tensões e adversidades. Neste tópico, ressaltamos momentos constitutivos da formação da identidade coletiva que se origina desde os primeiros movimentos da organização para a luta, permitindo trilhar os caminhos que conduzem a práxis transformadora.

O início da luta dos(as) camponeses(as) no Ceará se deu de forma mais isolada, não alcançando um movimento de massa como foi em outros estados. Após o massacre de Caldeirão<sup>20</sup>, é compreensível que o receio das perseguições tenha provocado o desinteresse em

---

<sup>20</sup> A população de Caldeirão, município de Crato-CE, constituía uma espécie de sociedade de camponeses, seguidores do padre Cícero, guiados pelo beato José Lourenço [...]. No plano econômico, o Caldeirão desequilibrou o sistema de produção do latifúndio. Os flagelados da seca refugiados na comunidade não precisavam mais aceitar tais condições subumanas de trabalho [...]. Na madrugada de 11 de maio de 1937, cumprindo determinação do ministro da Guerra do governo Getúlio Vargas, a pedido da Igreja Católica Apostólica Romana e do governo do Ceará, a polícia militar do estado, representada por duzentos homens e dois aviões enviados pelo Ministério da Guerra, comandados pelo capitão José Macedo, atacou o Caldeirão ao amanhecer. A Igreja Católica ganhou a fazenda do Caldeirão no testamento do padre Cícero. A ação político-religiosa que culminou no massacre de

participar das propostas de organização. Na década de 1950, os noticiários anunciam um dos primeiros movimentos que teve forte resistência. O conflito, que havia sido iniciado alguns anos antes, deu-se na Chapada do Araripe (municípios de Crato, Santanópolis, Barbalha, Juazeiro e outros), onde residiam há 30 anos 10.000 famílias de posseiros, que foram ameaçadas de expulsão pelo Departamento de Terras e Colonização, instituição que havia vendido lotes sem avisar aos antigos moradores (BESERRA, 2015).

Em 1954, foi criada a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), e como consequência houve a fundação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará (ULTAC). Com a força desse movimento, associações foram criadas em diversas regiões do estado, sendo um dos primeiros espaços que reuniu reivindicações por melhores condições de vida no campo. A reunião dessas associações formou a Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará (FALTAC).

Essa organização coletiva mobilizou os sujeitos para lutar contra um conjunto de violações e negação de direitos, dentre as quais as situações injustas de trabalho, salário, moradia, ausência de escola para os filhos e para os(as) trabalhadores(as). As mulheres estavam sempre presentes, muitas delas bem jovens. Embora os registros sejam escassos, é possível resgatar o enorme protagonismo dessas lutadoras. Havia, por exemplo, a Federação de Mulheres do Ceará, espaço em que elas lutavam contra a exploração do trabalho nas colheitas de café, por melhores condições de vida para suas famílias. Participavam de manifestações, de Conferências e de Assembleias de Mulheres em âmbito regional e nacional. Elas denunciavam a situação de fome de suas famílias, reivindicavam a construção de cacimbões, pois tinham que ir longe buscar água de beber (BASTOS, 2020).

*A mulher é igual ao homem. O homem não pode ser autoridade da mulher e nem a mulher do homem. Sempre participei de muitas reuniões das mulheres, onde a gente aprendeu que a mulher não pode ser submissa. Nós somos iguais. Nós temos que lutar junto, nós temos que caminhar junto. Pra saber a luta e batalhar junto (MARIA DE LOURDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A questão agrária como pauta da Igreja Católica foi discutida no Encontro dos Bispos do Nordeste, realizado em 1956 pela CNBB em Campina Grande (PB). Em 1960, a Igreja se uniu ao Partido Comunista do Brasil (PCB), a fim de ampliar o movimento no estado,

---

**oitocentos camponeses** pode ser compreendida como um ato de reintegração de posse (GOMES, 2009, grifo nosso).

promovendo a organização dos(as) camponeses(as) por meio da sindicalização (BESERRA, 2015).

No início dos anos 1960 o Estado brasileiro facilitou a criação dos sindicatos rurais com receio do avanço do PCB e das Ligas Camponesas. Nessa disputa pela sindicalização rural participou também a Igreja Católica. Ou seja, o movimento sindical rural nos três primeiros anos da década de 1960 era objeto de embate político entre o Estado, PCB e a Igreja (ALENCAR, *et al.*, 2013).

Em 1963 a ULTAB foi extinta e substituída pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). No mesmo ano, a FALTAC foi extinta, e a partir de um acordo dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) houve a criação de federações que reuniriam os sindicatos por categorias. Foram criadas três federações no estado: Federação dos Trabalhadores na Lavoura do Estado do Ceará, Federação dos Trabalhadores Autônomos do Estado do Ceará, Federação dos Pequenos Proprietários e Posseiros do Estado do Ceará (ALENCAR *et al.*, 2013).

Em 1943 entrou em vigor no Brasil o conjunto de dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), entretanto seus efeitos não chegavam ao campo. Em 1963 foi instituída a CONSIR (Comissão Nacional de Sindicalização Rural), no mesmo período em que o Congresso Nacional aprovou o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 02/03/63), garantindo aos assalariados do campo o direito às reivindicações, como salário-mínimo, repouso semanal remunerado, férias remuneradas, licença maternidade, indenização em caso de dispensa, estabilidade após dez anos de serviço, obrigatoriedade de registro em carteira profissional (BESERRA, 2015).

Mesmo assim, na prática os direitos continuavam sendo negados. No Nordeste, as chamadas relações de “parceria” como meeiro, foreiro, arrendatário, morador de condição, sitiante, foram ao longo da história desenhando-se como uma prática muito comum, uma sujeição imposta aos(às) camponeses(as) para continuar morando na terra. Esses acordos se davam mediante situações diversas: alguns chegavam a receber parte de seus serviços em dinheiro, mas não era um salário nos moldes capitalistas; outros, em troca, prestavam ou pagavam uma renda referente a uma proporcionalidade da produção dos dias de trabalho, ou em dinheiro. Em alguns casos, era cobrado a metade do que os(as) camponeses(as) produziam, e ainda eram obrigados a trabalhar três dias para o patrão.

O descontentamento com essa forma de exploração tem como resposta as mobilizações camponesas que se organizavam em luta pela Reforma Agrária. Somando forças nesse processo, houve a criação da Superintendência de Política e Reforma Agrária (SUPRA), em

1962. Nesse período, foi feito um levantamento das terras devolutas do Estado para efeito de Reforma Agrária. A contabilização foi divulgada em jornais, informando que “da área total do Ceará, 148 mil quilômetros quadrados, cerca de 50 milhões eram constituídos por terras devolutas a serem legalizadas com a Reforma do Governo Federal” (BASTOS, 2021, p. 290).

Em março de 1964 houve o indicativo de que a Reforma Agrária estaria próxima. Na ocasião da visita do presidente João Goulart ao Ceará, ocorreu, por influência da SUPRA, a assinatura do decreto nº 53.400, que afirmava, em seu Artigo 1º:

Ficam declaradas de interesse social para efeito de desapropriação, nos termos e para os fins previstos no art. 147 da Constituição Federal e na Lei nº 4.132, de 10 de setembro de 1962, as áreas rurais compreendidas em um raio de 10 (dez) quilômetros dos eixos das rodovias e ferrovias federais, e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da União em obras de irrigação, drenagem e açudagem (CAMÂMARA DOS DEPUTADOS, 1964, p. 1).

A reação das elites latifundiárias estava a caminho. O decreto repercutiu, acelerando o golpe em abril de 1964. Os(as) camponeses(as), em suas organizações sociais e sindicais, passaram a ser duramente perseguidos. Em novembro do mesmo ano veio a aprovação do Estatuto da Terra. Beserra (2015) considera que a lei de aprovação do estatuto foi uma forma de amenizar os conflitos, como um “prêmio de consolação” ofertado aos(às) camponeses(as), já que conferia mudanças na estrutura agrária, indo de encontro ao desenvolvimento agrícola, e apenas em algumas excepcionalidades se coloca em favor dos(as) camponeses(as).

Se, do ponto de vista político, o Estatuto da Terra representa o reconhecimento do campesinato, do ponto de vista legal, constitui um conjunto de leis de regulamentação da propriedade da terra e das relações de trabalho no campo. Porém, não é suficiente a existência de uma lei que regulamente as relações sociais no campo, é necessário que os camponeses tenham força para exigir o seu cumprimento. E o que resta do golpe militar é, de certo modo, o quase aniquilamento das organizações camponesas (BESERRA, 2015, p. 55).

Após o golpe de 1964, os atos são de demonstração de força bruta. O prédio onde funcionava a FALTAC (Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Ceará) foi totalmente destruído pelo exército do Ceará. Também outras sedes de sindicatos foram invadidas e tornaram-se frequentes as perseguições e prisões de lideranças sindicais e militantes sociais. Todo o trabalho que existiu dentro do serviço público foi desarticulado, os servidores apontados como comunistas subversivos (BASTOS, 2021, p. 273).

Do mesmo modo, o Governo Militar realizou intervenções nas Federações e nos STRs, desmobilizando as ações dessas instituições. Designou que deveria existir somente um sindicato por município e uma federação por estado para todas as diversas categorias de trabalhadores(as) do campo. Nesse contexto, as três federações são reunidas em uma única federação, no dia 8 de julho de 1969, com o nome de Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará (FETRAECE).

Nesse momento conflituoso, passaram a exercer uma grande importância as correntes progressistas da Igreja Católica, sobretudo no espaço que é foco dessa pesquisa, a Diocese de Crateús. Como um marco em estratégias de luta diante do controle direto pelo aparelho repressivo do Estado, essa Diocese esteve à frente da criação dos sindicatos dos trabalhadores rurais dos municípios de Ipueiras, Crateús, Independência, Novo Oriente e Poranga. Nesse trabalho, é notável o papel desempenhado pelo bispo da Diocese de Crateús, Dom Antônio Batista Fragoso. Seu comprometimento com o desenvolvimento da coletividade se mostra na formação de base, sobretudo nas comunidades camponesas dessa região. Uma de suas primeiras ações foi ampliar a criação de sindicatos. Ainda em 1964, ele convidou a francesa Paulette Ripert para contribuir nessa tarefa.

Com o golpe militar de 1964, as formas de organização popular e as lutas por direitos foram destruídos, e as vias legais, como o aparelho sindical, passaram a ser controlados. Foi em meio a esse contexto contraditório e violento que as classes populares encontraram apoio na Igreja. Começou a germinar uma nova estratégia de mobilização a partir daqueles(as) que reconhecem na força da união a melhor forma de resistência. Assim, por volta dos anos 1960 nasceram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

A partir de relações pautadas no reconhecimento de causas comuns e fortalecidas por laços de solidariedade, a partir de 1966 houve um crescimento desses pequenos núcleos, baseados em relações de vizinhança, clubes de mães, associações de moradores, mutirões de roça, grupos de jovens, loteamentos clandestinos, cursos de qualificação profissional, centros comunitários, grupos de teatro e arte (BETTO, 1981).

Esses espaços serviram de refúgio aos oprimidos e injustiçados, foram se revelando de grande potencial para a organização e formação, consolidando-se como forte estratégia de continuidade da luta. Se constituíram como **Comunidades**, por reunirem pessoas que compartilhavam da mesma fé, moravam na mesma região, viviam em comum-união, motivadas pela fé. Como **Eclesiais**, por estarem congregadas na igreja, e de **Base** porque ser um trabalho realizado de forma integrada com as classes populares, comunidades indígenas, jovens, operários, donas de casa, posseiros, assalariados agrícolas, entre outros. Até os anos 1980 já

existiam no país 80 mil CEBs congregando cerca de 2 milhões de pessoas da cidade, da periferia e do campo (BETTO, 1981).

Duas principais categorias marcam o trabalho e luta das CEBs: a expropriação da terra e exploração do trabalho. A palavra Libertação está presente nos materiais, nos métodos desenvolvidos, com a intenção de suplantar uma consciência social Reformista, alcançando a consciência da transformação social.

Os(as) animadores(as), como são chamados membros de pastorais, padres, religiosos(as) ou leigos(as), acreditam essencialmente na força da união do povo e são formados pelas próprias comunidades, a partir do vínculo permanente com o povo, contrapondo ações pautadas em valores elitistas, populistas, academicistas e vanguardistas (BETTO, 1981).

O que une as pessoas dentro das CEBs é a opção em defender os interesses dos pobres. O sindicato é valorizado como verdadeiro órgão de classe, e no grupo participam católicos, protestantes, espíritas, ateus. O papel do agente pastoral é apreender as coisas do povo, o que determina tanto sua palavra quanto sua ação é a percepção da vida e do tempo como movimentos históricos. Sua função principal é escutar o povo. Para isso, ele deve se libertar do seu esquema mental, para assumir a lógica da sabedoria popular. Há o estímulo para que o povo possa criar instrumentos próprios para sua organização e ação (BETTO, 1981).

Desse modo, reconhecendo sua experiência histórica, os sujeitos podem conceber uma nova forma de organização social, construir de forma autônoma o seu projeto de vida. Nas CEBs a fé é um exercício de práxis, de modo que identificar as questões que impactam na realidade e estabelece-las como pautas de diálogo e reflexão, conduz ao desvelamento de raízes das desigualdades sociais e na sequência a construção de estratégia para mudar os rumos da história de exclusão.

O compromisso com a formação para a coletividade se expressa na postura assumida pela liderança pastoral, esta que vai se motivando na prática comunitária. O seu trabalho é considerado positivo, à medida que assegura que, caso esteja ausente a liderança, a comunidade continuará seguindo o mesmo rumo, ou seja, garante que todos os integrantes sejam atuantes e protagonistas. Essa é uma formação que não se dá apenas pela participação espontânea, mas que exige momentos de base teórica, sempre de forma articulada com a reflexão sobre a ação (BETTO, 1981).

Tendo como objetivos a compreensão e desenvolvimento do projeto histórico, da construção da identidade de sujeitos coletivos, a teoria tem como ponto de partida a prática popular, que é gestada e conquistada coletivamente. O propósito é que o povo seja capaz de sistematizar a própria história a seu modo, rever conceitos e atitudes, fazer autocritica de seus

pensamentos e ações. Nessa perspectiva, “A teoria nunca é uma verdade acabada e dogmática, ela só é concreta quando exprime a prática popular” (BETTO, 1981, p.16).

Outro aspecto fundamental para o trabalho nas CEBs é ato de sair de uma visão fechada e acadêmica para chegar na realidade da vida, estabelecer o diálogo com as questões que fazem parte do cotidiano das famílias, do(a) operário(a), do(a) agricultor(a), por exemplo. Com esse intuito, coloca-se como fundamental a libertação de posturas conceituadas como Populismo, quando são assumidas atitudes de quem sacraliza o povo, como se não tivessem influência da ideologia dominante, ou mesmo aquelas vanguardistas, baseadas na concepção de que a ciência que liberta se elabora fora do povo (BETTO, 1981).

O método adotado nas reuniões está organizado em três passos fundamentais, sendo eles: Ver – Julgar – Agir. Fazem parte desses momentos as orações, cantigas, meditação e debates dos diversos problemas, dentre os quais ocorre a seleção de uma ou duas questões importantes, é o ato de *ver*. Analisam as questões à luz do evangelho, passando a *julgar*, e juntos pensam uma forma de solucionar o problema, planejam, e passam a *agir*. Nas reuniões seguintes, avaliam com consciência crítica as implicações de seus atos. Por assumirem um método que parte da realidade, buscam superar a dualidade entre fé e vida (BETTO, 1981).

O material escrito a ser utilizado precisa ter a identidade do povo, o texto deve ser um espelho no qual as pessoas encontrem sua fisionomia. Outros recursos pedagógicos também devem ser uma criação própria do povo. A linguagem usada deve ser simples e direta, suscitando relação entre o celebrado e o vivido. Essa forma de se comunicar permite “romper a parede invisível que separa a igreja e mundo” (BETTO, 1981, p. 20), contrapondo a linguagem religiosa impregnada pela ideologia dominante.

Na atualidade, as CEBs continuam desempenhando suas atividades com bem menos intensidade. Desde 1975 realizam a cada 4 anos os Encontros Intereclesiais das CEBs, se expandindo em meio a momentos de positividade e crises. Um dos maiores desafios é manter vivos os princípios, evitando descaracterizar a experiência histórica construída por sujeitos coletivos. As CEBs, embora tenham tido notório reconhecimento, sendo consagrada em três assembleias gerais do episcopado da América Latina, estando presente em três encíclicas papais e em diversos sínodos mundiais de bispos, ainda enfrentam permanente luta para que não seja suprimida das práticas da Igreja e dos documentos oficiais.

Por outro lado, o trabalho das CEBs nas últimas décadas assume uma dimensão mais ampla, com a inserção de temáticas de grande relevância para toda a sociedade. Abordagem que pode ser observada nos últimos Encontros Intereclesiais, que também tem contribuído para enfatizar a cosmologia dos povos originários andinos, ampliando as possibilidades de diálogos

entre o movimento indígena e movimentos populares da América Latina. Da mesma forma, vem ocorrendo o maior estímulo da participação da juventude nas CEBs através da organização de encontros específicos (LACHOWSKI; CARNAHIBA, 2021).

A realidade socioeconômica e ambiental está sendo discutida com maior ênfase e profundidade, muito em razão das problemáticas trazidas pela vasta biodiversidade de povos dos Cerrado, da Amazônia e do Pantanal, representando mais de 40 etnias indígenas, além de diversos povos tradicionais, como quilombolas, ribeirinhos, agricultores(as) familiares, dentre outras categorias. Os Encontros Intereclesiais reúnem o conjunto de entraves que esses sujeitos vivenciam em seus territórios, como o Agronegócio de exportação, a utilização dos agrotóxicos, o envenenamento dos rios, as situações de trabalho análoga à escravidão, dentro de outras diversas contradições (LACHOWSKI; CARNAHIBA, 2021).

A presença de mediadores, como os STRs, as CEBs e os Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>21</sup> favoreceu a abertura de um novo tempo de maturidade organizativa. Emergiram dessas articulações lideranças comprometidas com a luta pela terra e pelos(as) trabalhadores(as) do campo. Para Beserra (2015, p.119) esse “novo sindicalismo”, produzido por sujeitos vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), possibilitou que antigos dirigentes, que até então atuavam nos espaços sindicais de acordo com interesses da classe dominante, fossem destituídos. Esse é um momento que coincide com a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975, e com esse novo elemento há uma tendência na retomada das lutas.

Entre o final da década de 1970 e início dos anos 80, ocorre uma retomada no enfrentamento das formas de exploração no campo do Ceará. Os(as) camponeses(as) passaram a se apropriar do Estatuto da Terra (1964), o que contribuiu para o reconhecimento de direitos historicamente negados. Daí ressurgiram os movimentos de luta pela terra e pela redução no valor da renda da terra. Sobre a renda, era cobrado pelos coronéis latifundiários 50% da produção, enquanto o previsto no Estatuto era 10% quando o fazendeiro entrava somente com a terra nua (ALENCAR; DINIZ, 2010). Por parte dos patrões, havia repressão e expulsões aos que buscavam apoio dos sindicatos e contestavam a renda da terra, mesmo que amparados pelo Estatuto da Terra.

O governo militar intensificou o processo de modernização, e linhas especiais de crédito à produção agropecuária e agroindustrial foram abertas e consolidadas. O Estado passou a

---

<sup>21</sup> Movimento de educação popular vinculado a CNBB que emergiu em 1961. Mais informações disponíveis em <https://www.meb.org.br>

incentivar o desenvolvimento da agricultura cearense através de subsídios fiscais e financeiros voltados às classes dominantes. Os crescentes conflitos entre trabalhadores(as) e patrões foram ainda mais complexos devido ao longo período de seca de 1979 até 1983, o que agravou a situação, provocando um dos maiores êxodos da história.

Camponeses(as) deixavam o campo a fim de sobreviver nas frentes emergenciais de trabalho ofertados aos retirantes da seca. Por outro lado, essa situação contribuía para que latifundiários aumentassem o tamanho das terras através da compra de áreas dos pequenos agricultores, ao passo que ainda se beneficiavam com políticas de emergência à seca, pois com obras de infraestrutura financiadas pelo Estado, como exemplo, açudes e estradas, obtinham a valorização de suas propriedades (BESERRA, 2015).

Ao reprimir a luta pela terra e não realizar a Reforma Agrária, os governos militares tentaram restringir o avanço do movimento camponês. A maioria dos conflitos de resistência se deu em torno do pagamento da renda, mas outras razões são apontadas em denúncias. Entre as ações violentas realizadas com força policial estão as agressões físicas e verbais, prisões ilegais, uso de torturas e assassinatos, destruição de lavouras, proibição de plantar na propriedade, de usar a água dos açudes e poços, destruição de cercas, invasão ou derrubada de casas. Todas essas demonstrações de força às organizações dos(as) camponeses(as), buscavam eliminar qualquer manifestação na luta por direitos (BESERRA, 2015; ALENCAR; DINIZ 2010).

É nesse bojo de repressão política, expropriação produzida pela modelo econômico, associado a duros conflitos no campo que nasceu, em 1984, um dos maiores movimentos da luta camponesa: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>22</sup>.

Os processos de resistência foram se intensificando, e o conjunto dessas lutas provocou a união de pessoas de todo o Brasil que identificaram na luta pela Reforma Agrária uma forma de derrubar o governo ditatorial. Stéville e Fernandes (1999) apontam momentos que marcaram a luta por Reforma Agrária em plena ditadura, e como estes foram fundamentais para formação do MST. Como exemplo, a grande concentração nacional em solidariedade à intervenção militar no acampamento Encruzilhada Natalino em Ronda Alta (RS), que reuniu 30 mil pessoas de diferentes partes do país. “A luta pela democratização da sociedade brasileira e contra a ditadura militar, que criou as condições necessárias para o surgimento do MST. Se a luta contra

---

<sup>22</sup> A fundação do MST, se formalizou no I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizado de 21 a 24 de janeiro de 1984 na cidade de Cascavel (PR) contou com a participação de com 80 representantes de 13 estados, onde foram definidos os princípios, as formas de organização, reivindicações, estrutura e formas de luta do movimento (STÉVILLE e FERNANDES, 1999).

a ditadura militar não tivesse acontecido também na cidade, o MST não teria nascido” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 23).

Stédile e Fernandes (1999) discorrem sobre as principais características do MST, relatando que, na perspectiva do Movimento, a luta pela terra e por Reforma Agrária assume uma dimensão mais ampla, que apesar de estar associada à base camponesa, faz parte da luta de classes. Para o seu processo organizativo, o MST se inspira em movimentos antecedentes no Brasil, e especialmente os que apresentam uma maior tradição de luta, os movimentos camponeses da América Latina.

A partir desse aprendizado, o MST vem construindo os seus princípios organizativos. Para citar os principais: 1) Direção coletiva: um elemento importante para que lideranças não sejam perseguidas e cooptadas; 2) Divisão de Tarefas: possibilita que cada membro possa contribuir de acordo com suas aptidões e a habilidades; 3) Disciplina: embora seja democrático o processo exige normas, pois sem o respeito às decisões coletivas não é possível se constituir uma organização; 4) Estudo: a organização precisa formar os próprios quadros; 5) Luta de massas: só haverá conquistas se houver massificação da luta; 6) Vinculação com a base: um dirigente de mais alto nível deve manter o vínculo com sua base social (STÉDILE E FERNANDES, 1999).

Com as ocupações de terra, o Movimento passou a garantir um processo ampliado de desapropriações por todo o país. Contudo, houve uma nova investida para retirar da pauta a Reforma Agrária. Por exemplo, uma forma adotada para reduzir os conflitos foi a apresentação do I Plano Nacional de Reforma Agrária em 1985. Mas quatro anos depois, pouco desse Plano havia se concretizado, como estratégia dos latifundiários. Na defesa dos interesses dominantes, foi criada a União Democrática Ruralista (UDR), organização que acabou barrando a criação de uma lei de Reforma Agrária no processo Constituinte de 1988 (FERNANDES, 2001).

No contexto do Ceará, a luta pela terra se fortalecia cada vez mais. Das diversas mobilizações e enfrentamentos, vinha a necessidade de articular de forma massiva os(as) camponeses(as). Foi quando, a partir de 1988, o MST passou a somar forças com as organizações no estado:

A CPT da Diocese de Quixeramobim (irmã Teresa), Departamento Rural da CUT e um grupo de camponeses, ligado aos STR's de Quixeramobim, Quixadá e Canindé, composto de pessoas que já traziam consigo histórias de enfrentamento com o patrão, decidiram que não queriam lutar para diminuir o pagamento da renda, mas queriam outro tipo de luta, uma luta que pudessem mobilizar, organizar e conscientizar um maior número de pessoas, em todo o

estado. Assim, decidiram articular o MST, buscando apoio no plano nacional (ALENCAR; DINIZ, 2010, p. 135).

A criação do MST/Ceará ampliou as mobilizações, alcançando grandes conquistas, como exemplo a ocupação da Fazenda Reunidas São Joaquim, nos municípios Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem. Isso ocorreu poucos anos após uma luta marcante para os assentamentos do Ceará, que foi combater a política de parcelamento das terras, proposta pelo governo Fernando Collor (1991-1992). Em um cenário de fortes repressões policiais, o Movimento ocupou o INCRA-CE, e com luta ativa conseguiu impedir a execução do Programa da Terra, mantendo o direito ao uso e posse coletiva de terras no estado.

Os anos seguintes foram de intensas lutas por objetivos diversos, que para além da terra almejavam garantir condições para viver no campo. Apenas para citar alguns momentos marcantes de um intensa trajetória de lutas: 1) de 1996 a 2000 foram feitas ocupações; 2) em 1997 houve grande ocupação da Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), com cerca de 2 mil pessoas, reivindicando a alfabetização de 5.722 jovens e adultos e a liberação dos recursos financeiros para projetos de convivência com a seca; 3) entre 2001 e 2005 foram 19 ocupações de terras em diversos municípios; 4) em 2004 ocorreram cinco ocupações de prédios públicos, além da Secretaria de Desenvolvimento Agrário (SDA), o INCRA e o DNOCS, com o objetivo de lutar pela Reforma Agrária e contra a privatização; 5) Em 2006, a Reitoria da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi ocupada para cobrar a liberação de recursos para projetos de educação nos assentamentos; Em 2007 as mulheres do MST e outros movimentos sociais bloquearam a estrada na Chapada do Apodi, em luta contra o Agronegócio na região; 6) Em 2008 houve o bloqueio da BR 116, a 160 quilômetros de Fortaleza, com 400 pessoas, e a BR 020, no município de Boa Viagem, com 500 pessoas, em uma ação que integrava a agenda de lutas da Via Campesina em protesto pela Reforma Agrária no governo Lula, para assentar 1.100 famílias acampadas. Além disso, pautava contra o avanço do Agronegócio transnacional mediante a liberação do milho transgênico 7) Em 2009 cerca de 400 militantes do MST e da FETRAECE ocuparam o INCRA, em defesa da educação e contra o corte de 62% no orçamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (ALENCAR; DINIZ, 2010, p. 135). Esses são alguns momentos importantes da luta que não cessam de acontecer na história, dependendo do contexto exigem dos sujeitos coletivos sacrifícios grandiosos.

Os desafios dos(as) camponeses(as) são intensificados principalmente pelo descaso do Estado principalmente porque atravessam constantes períodos de seca. A mesma causa que jamais paralisou a incansável batalha, ações orgânicas e aglutinadoras da classe trabalhadora

camponesa no sertão cearense. Na essência dos diversos movimentos sociais, sindicais e populares que ocorreram ao longo da história, observa-se um traço que tem sido a razão das grandes conquistas: a capacidade de exercer a coletividade, conviver nas diferenças, priorizar a unidade na luta em favor do bem comum.

Essa característica comum se expressa na luta, no movimento, nas manifestações, reivindicações e ocupações. É, portanto, de grande importância compreender o quanto essa coletividade tem sido decisiva, tanto para continuidade da luta como para a formação de uma identidade política, um reconhecimento enquanto classe. Nessa perspectiva, alguns questionamentos a fazer são: como se mantém esse tecido identitário de organização coletiva? Como, no curso da história, foi possível resistir para preservar essa identidade? Como, na atualidade, esse processo vem se construindo? Que desafios e possibilidades a atualidade impõem aos sujeitos que resistem na prática coletiva?

Essa passagem pelo histórico de constituição da identidade social, política e coletiva dos sujeitos em luta no campo, sobretudo no sertão do Ceará, nos apoia para seguir rumo aos próximos passos no caminho da reflexão a respeito da práxis, na qual podemos nos construir individualmente e coletivamente como sujeitos das transformações sociais. E com o intuito de incorporar elementos para essa desafiadora tarefa, que não pode faltar em nossos objetivos de pesquisa ao tratar das lutas sociais, seguimos conhecendo a história produzida na práxis pelos sujeitos do Assentamento Santana, sempre em diálogo com os espaços educativos formais: a Escola do Campo e a universidade.

### 3.3. NOS SERTÕES FRUTIFICA A COMUNIDADE DO SANTANA (CE)

Na tessitura desse tópico, são apresentadas as narrativas dos sujeitos da pesquisa, seus modos de ser camponês, memórias, culturas e sociabilidades. O território está localizado na Mesorregião dos Sertões Cearenses, onde se insere a Macrorregião do Sertão de Inhamuns e a Microrregião do Sertão de Crateús, que é composta pelo conjunto de treze cidades: Ararendá, Catunda, Crateús, Hidrolândia, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Santa Quitéria e Tamboril (SEPLAG, 2019).

No Sertão de Crateús, estima-se que há 352.378 habitantes. Nessa microrregião encontra-se a Serra das Matas, formada por um complexo territorial e étnico que se estende pelos municípios de Monsenhor Tabosa e Tamboril. Conforme levantamentos de Lima (2009), na região da Serra das Matas, atualmente, vivem cerca de 2.600 indígenas das etnias Gavião,

Potiguara, Tubiba-Tapuia e Tabajara. No município de Monsenhor Tabosa, estão na zona urbana os bairros Alto da Boa Vista, Centro, Carrapicho, Girita, Jucá e Trisidela. Na zona rural, as localidades Boa Vista, Chupador, Espírito Santo, Jacinto, Lagoa dos Santos, Longar, Merejo, Mundo Novo, Olho D'Água dos Canuto, Olho D'Águinha, Passagem, Passarinho, Pau-Ferro, Pitombeira, Rajado, Tourão e Várzea. Em Tamboril, estão na zona rural as localidades Viração e Grotá Verde.

Figura 9 - Cidades que integram a Macrorregião dos Sertões de Inhamuns e a Microrregião dos Sertões de Crateús



Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão - SEPLAG (2019)

Dentre essas cidades, chamaremos a atenção para as características do município de Monsenhor Tabosa-CE, no qual está localizado o Assentamento Santana. Essa comunidade, que é o foco do estudo nessa pesquisa, será conhecida e analisada em sua constituição histórica, cultural, social e ambiental, contando com o olhar e a compreensão daqueles que lutaram e conquistaram esse lugar como espaço de vida, lutas e resistências.

Monsenhor Tabosa<sup>23</sup> se originou em 1951, desintegrando-se do município de Tamboril. Apresenta extensão territorial de 886,137 quilômetros e população de aproximadamente 17.167 habitantes, sendo que 56% encontram-se em área urbana e 44% em área rural. As principais atividades exercidas no município são no serviço público municipal, nos comércios, na agricultura, na agropecuária, na apicultura, na ovinocultura e outros serviços informais.

A região apresenta clima Tropical Quente Semiárido e a vegetação presente é de Caatinga. Em Monsenhor Tabosa, como já mencionado, existem diversas aldeias indígenas. Estima-se também a existência de 12 assentamentos, contabilizando uma área de 13.278,68 hectares destinada à Reforma Agrária (SANTOS, 2019).

O Assentamento Santana está localizado a aproximadamente 60 quilômetros do município de Monsenhor Tabosa e a 275 quilômetros de Fortaleza, a capital cearense. O município mais próximo está a 40 quilômetros, que é Boa Viagem. O Assentamento compreende uma área territorial de 3.213,47 hectares. As terras são de posse e uso coletivo, sendo que o núcleo habitacional se constitui como uma agrovila formada por 5 ruas de casas. No centro da agrovila, onde há um espaço bem amplo, estão algumas construções para uso público, tais como escola, igreja, UBS, comércio comunitário, sede da Cooperativa, Ponto de Cultura, Rádio Comunitária, galpão comunitário, entre outros. O Assentamento é composto por 94 unidades familiares, sendo dessas, 66 são ocupadas por famílias sócias beneficiárias e 28 por famílias que se constituíram a partir dos(as) filhos(as) dos(as) assentados(as), denominadas de agregadas (SANTOS, 2019, p. 109).

O acesso à água no assentamento, embora tenha ocorrido grandes avanços, ainda é muito limitado, impondo aos(às) assentados(as) enormes desafios, sendo um dos fatores determinantes para a posse e uso coletivo da terra, como analisaremos mais adiante. O Santana tem seis açudes. Porém, no enfretamento de tempos duradouros de seca, como o recente

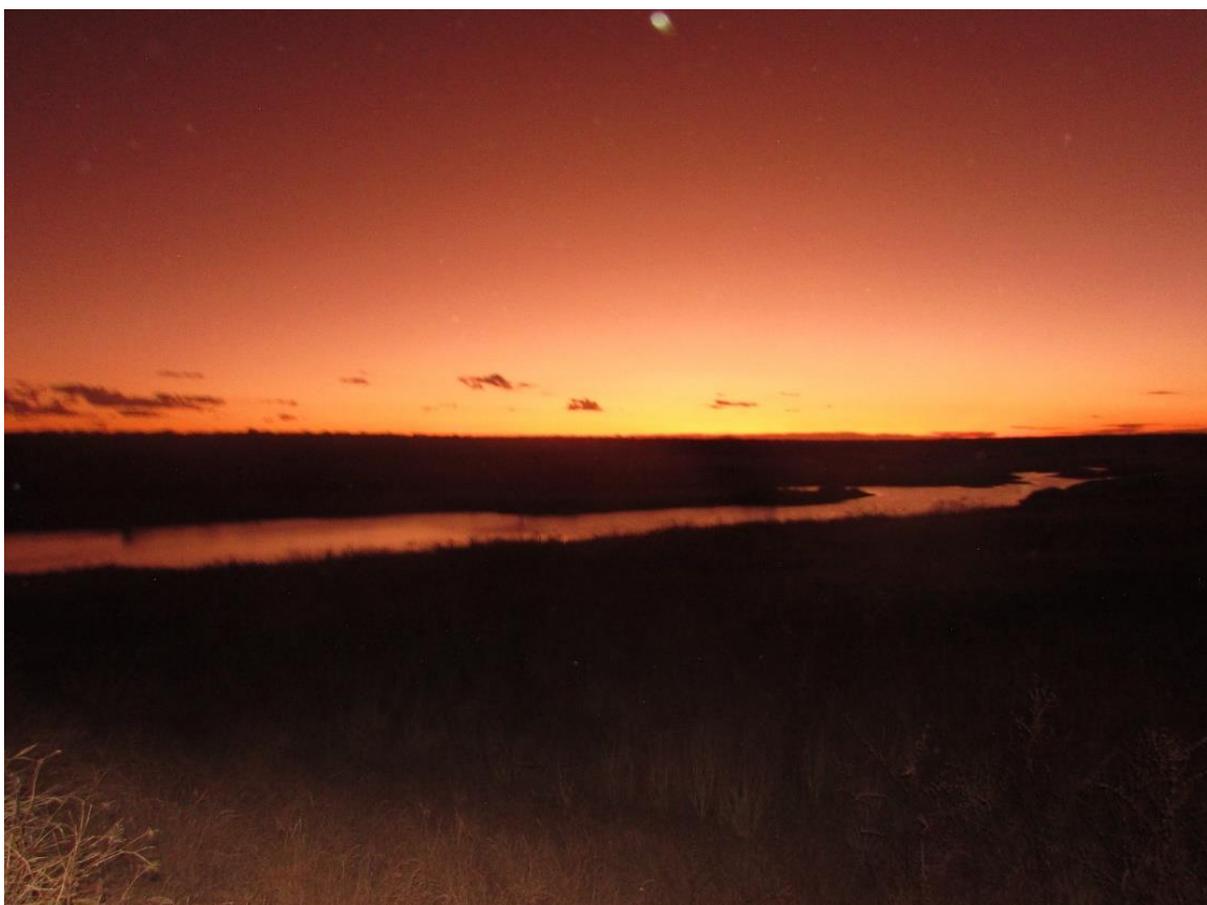
---

<sup>23</sup> As informações sobre o município de Monsenhor Tabosa estão de acordo com o IPECE, disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Monsenhor\\_Tabosa\\_2017.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Monsenhor_Tabosa_2017.pdf). Acesso em 15/02/22

período, essa infraestrutura é insuficiente, já que em muitos casos passam anos sem "sangrar" ou seja, não transbordam ou chegam a secar antes do inverno seguinte.

Esse é o primeiro assentamento de regime e posse coletiva no estado do Ceará. A decisão das famílias assentadas de não parcelar a propriedade objetivou a construção de uma nova forma de organização, que fortalece o sistema coletivo de convivência social do trabalho, da produção, da organicidade comunitária (EEMFF, 2019; BRITO, 2006).

Figura 10 - Um dos principais açudes do Assentamento Santana



Fonte: registro feito pela autora

### 3.4. DO NASCER AO FLORESCEM DO ASSENTAMENTO SANTANA: LUTA POR TERRA, TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA

*Até a década de oitenta a nossa região vivia num sistema de escravidão disfarçado. Isso acontecia na região nordeste basicamente toda. As pessoas moravam mais os fazendeiros. Então os fazendeiros escravizavam o nosso povo. A produção era de três para um para o patrão ou de cinco para um para o patrão, ou seja, se a pessoa produzir cinco sacos de milho tinha alguns patrões que cobravam um, não poderia criar nada na terra. Então vivia num*

*sistema de escravidão. Porque eles não tinham como se desenvolver e não tinham como sair daquela situação* (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

A fala deste assentado retrata as condições de exploração da força de trabalho às quais os(as) trabalhadores(as) daquelas terras eram submetidos. Um tempo histórico em que, embora houvesse respaldo jurídico pelo primeiro Plano de Reforma Agrária em 1985, já contemplando movimentos sociais, sindicais e populares a uma abertura democrática, permaneciam as disputas com os defensores das classes dominantes representados pela UDR.

A base organizativa que deu sustentação à conquista do Assentamento Santana iniciou-se anos antes com o trabalho da CPT, das CEBs e STRs em articulação com o INCRA. Na década de 1970 os conflitos em torno do pagamento da renda da terra foram crescentes, sendo enfrentados pelos debates em torno do Estatuto da Terra, reconhecendo as injustiças e ampliando a consciência coletiva e o direito de lutar e conquistar a terra.

Neste mesmo período, as famílias Lourenço e Machado, organizadas pela CPT, apontaram injustiças nos acordos de arrendamento da terra, irregularidades na posse das terras, assim como ilegalidades em relação ao tributo das terras, questões que foram reveladas junto aos sindicatos rurais de Monsenhor Tabosa. O laudo de vistoria das terras constatou que havia a junção das Fazendas Santana e Serra das Bestas, mas que o imposto era calculado apenas sobre uma delas (BAQUETTE, 1995; BRITO, 2006).

As famílias Lourenço e Machado acabaram desistindo e foram para outra localidade, até mesmo por que as negociações já haviam começado em 1970 e nada havia resolvido. Essas famílias foram assentadas em 1983 no Assentamento Saco de Belém, no município de Santa Quitéria (ARAÚJO, 2006).

Em maio de 1980, apoiados pelos sindicatos, trabalhadores e trabalhadoras rurais das Fazendas Santana, Serra das Bestas e da região entregam ao INCRA um abaixo-assinado (BAQUETTE, 1995). Movidos pela força dos movimentos populares, sindicatos e famílias das circunvizinhanças formaram um grupo de 110 famílias e ocuparam a terra no dia 1º de maio de 1986. A intencionalidade da ação era pressionar o INCRA para desapropriar a terra. A conquista se efetivou em 1986, quando houve a desapropriação por interesse social para fins de Reforma Agrária. Em 14 de maio de 1987, pela portaria nº 393, o INCRA tornou oficial a posse do Projeto de Assentamento Santana (SANTOS, 2005).

*Nas Comunidades Eclesiais de Base é onde já se discutia a união, a coletividade, a solidariedade, a luta pelos direitos. Nós chegamos aqui já*

*trazendo algo que fez com que nós acreditássemos pra permanecer. Os que estão aqui é porque acreditou mesmo, viu que queria trabalhar assim, morar assim, viver assim é bom, dá certo* (SANTOS, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

Essa é uma percepção de que há uma mudança em curso. A terra não era mais assumida como um espaço de expropriação dos bens da natureza e da força de trabalho, portanto mercadoria, passando a favorecer condições de vida digna, oportunizando relações de produção coletiva. Esse fator está intimamente relacionado com os modos de produção que, a partir do acesso coletivo à terra, foram assumidos.

Engels (2020) discorrendo sobre o papel do trabalho humano na produção material e sua autotransformação, destaca o processo de acumulação de capital, no qual a preocupação principal é o lucro. Tal relação faz, das ações humanas voltadas à produção e intercâmbio, fator preponderante na manutenção do sistema. O autor trata do modo de produção que é hegemonicamente praticado, e que negligencia os efeitos gradativos de esgotamento da terra e do(a) trabalhador(a), pelo modo como se utiliza desses bens para acumular capital. Ao se apropriar privadamente da terra, ocorre a apropriação dos bens da natureza, a água, a biodiversidade, as florestas, a energia, os minérios. Todos esses bens tornam-se mercadorias a serem convertidas em lucro para beneficiar aos que dominam os meios de produção.

A diferença essencial entre o ser humano e os outros animais resulta da ação intencional, do trabalho que realiza para satisfação das próprias necessidades. Contudo, o uso desses bens, dentro de uma relação de submissão do trabalho ao capital, se dá de modo predatório, sem levar em consideração as consequências que se revertem sobre o humano-natureza em sua totalidade (ENGELS, 2020).

Portanto, as condições para conhecer os desígnios da natureza, a disponibilidade em assumir outras formas de viver, de se apropriar dos bens, levando em conta as consequências das ações humanas, são fatores decisivos para uma relação de maior unidade entre seres humanos e destes com a natureza.

Entretanto, para assumir essa perspectiva, Engels (2020) trata de uma necessidade que está para além do conhecimento tomado como teoria, implicando em desdobramentos para transformar os modos de produção existentes e toda a ordem social vigente.

Os(as) trabalhadores(as) do Santana abrem uma grande possibilidade de trilhar esse caminho na conquista da terra, tendo como intencionalidade principal socializar os bens da natureza através da posse e uso coletivo da terra. No entanto, esse é um caminho permeado de

contradições, em que os sujeitos enfrentam constantemente as imposições da ordem social vigente, gerando conflitos em suas próprias ideias, em suas relações, seus modos de produção.

Em seus estudos sobre o Santana, Araújo (2006) identifica que várias CEBs contribuíram no processo organizativo do Assentamento Santana, entre elas as comunidades de Tourão, Sítios, Cacimba do meio, Viração e Olho D'água, entre outras que se integraram nas atividades. O trabalho por elas desenvolvido tinham como centralidade a educação pela prática social (ARAÚJO, 2006, p. 69).

Os métodos adotados nas CEBs, partindo das questões da realidade, da conscientização com base na problematização de temas inerentes à vida do povo, estão em diálogo com a Pedagogia de Paulo Freire. Um trabalho comprometido com a educação para a liberdade, a fim de que o permanente esforço de reflexão sobre as condições concretas possam conduzir à ação, essa que não se descola dos interesses comuns, porque há nesse processo reconhecimento das situações opressoras do povo e compromisso em superá-las.

O que se observa nesse processo é uma autêntica práxis, da qual resulta a formação de uma consciência de classe. “Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre si, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica esta união, indiscutivelmente, numa consciência de classe” (FREIRE, 1978, p. 100).

Dom Frago (1920 – 2006) formado pela experiência junto à Juventude Operária Católica (JOC), assumiu, entre os anos de 1964 e 1988 a Diocese de Crateús, trilhando o compromisso de colocar a igreja a favor dos pobres. Essa ação foi se intensificando a partir dos desdobramentos do Concílio Vaticano II na América Latina, como as conferências episcopais de Medellín, na Colômbia, e a de Puebla, no México.

Em um contexto de intensas repressões do governo militar, o bispo desenvolveu sua luta junto ao povo. Uma de suas primeiras ações foi instituir as semanas catequéticas e o Movimento de Educação de Base (MEB). O MEB, apoiado no método de alfabetização freiriano, seguia a estratégia de unir teoria e prática, apoiando a transformação das relações entre as pessoas e das próprias realidades.

Pelos vínculos gerados no trabalho das CEBs, percebe-se uma relação de harmonia e integração entre as comunidades, circularidade de saberes que historicamente alimentam práticas coletivas e, assim, desencadeiam processos de formação crítica nos diversos espaços. Esse reconhecimento se apresenta de forma clara na fala de um dos assentados, que desde a juventude contribuiu com a luta:

*O Assentamento Santana teve como uma base o trabalho da igreja feito nessa região. A Arquidiocese de Crateús, na pessoa do Dom Frágoso. Foi uma pessoa que revolucionou o trabalho da igreja aqui nessa região com a implantação das CEBs. E assim, começou a empoderar o povo (PAULO F. SANTOS, Educador na comunidade Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Como grande animador desse trabalho, Dom Frágoso dedicou-se em construir, de forma conjunta aos excluídos, práticas de resistência, de solidariedade e de partilha. Sua busca era por uma formação humana emancipadora, para que as pessoas descobrissem suas potencialidades e, de maneira organizada e coletiva, se colocassem em luta. Sua coragem e fidelidade às necessidades do povo se manteve firme, justamente em um momento em que predominava a tortura, a perseguição e o desrespeito impetrado pelos militares. “Num cenário em que até mesmo outros setores da Igreja, ditos “progressistas”, se omitiam, ou não estimulavam iniciativas voltadas à organização sindical dos camponeses, Dom Frágoso se manteve firme, do lado destes, apoiando-os, animando-os, ajudando-os a encontrar caminhos” (VIEIRA, 2020, p. 37).

Sua prática multiplicou-se no trabalho das CEBs, e Dom Frágoso hoje é reconhecido como um grande lutador, que exerceu forte influência para as conquistas camponesas nos sertões de Crateús. No Santana, é contagiante a sua presença nos locais visitados (casas, escolas, cooperativa, entre outros). Sua luta, resistência e modo de fazer igreja popular e libertadora é muito viva no meio do povo, que reconhece a essência de suas ações, como revelado na narrativa das mulheres guardiãs da memória no Santana:

*Dom Frágoso, o bispo da diocese, foi quem ajudou muito. A gente participava das reuniões e ele orientava muito, ele era um bispo popular que era pelos trabalhadores ((MARIA DE LOURDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*Foi essa vinda de Dom Frágoso pra cá que ajudou todo mundo a ser unido e que deu essa condição. Escolhia em reunião dentro das comunidades pessoas mais dispostas pra ser animadoras. E ia passar quatro dias lá junto com Dom Frágoso, todo o povo fazendo estudo, conhecendo os direitos (VIRGÍNIA PEREIRA DA LUZ, Educadora na comunidade Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Dentre outros aspectos positivos para constituir relações coletivas no Assentamento Santana, a formação familiar aparece como traço forte e peculiar. Notamos experiências anteriores de desenvolvimento coletivo, bem como engajamento nas CEBs. Cinco famílias da comunidade de Tourão foram assentadas em Santana. Eram pessoas que somavam conhecimentos oriundos de suas práticas anteriores (mutirões em roças, bodegas comunitárias

e uso coletivo da terra). Houve também a participação de 20 famílias de Sítios que já vinham de uma experiência coletiva, construída por laços familiares (ARAÚJO, 2006, p. 78).

A comunidade de Tourão, tempos depois reconhecida como uma comunidade indígena, sofreu uma política de isolamento por não se submeter ao comando de interesses dos governantes locais, desenvolveu seu projeto de produção coletiva a partir de práticas de trabalho cooperado e solidário, obtendo grande êxito (ARAÚJO, 2006, p. 73).

Para Santos (2019), os laços familiares tornam-se um fator de coesão social. As divergências são atenuadas por relações de parentescos que, ao longo da história, se desdobram em vínculo com o lugar, de modo que as ações solidárias favorecem a forte adesão comunitária.

O acesso aos bens da natureza, sobretudo à água, apresenta-se como um elemento relevante na constituição do Santana. A água apresenta-se como objeto de disputa, exclusão e sofrimento a partir do fracionamento da terra. Assim, compreende-se que a tomada de decisão pelo uso coletivo da terra é também uma opção pela gestão coletiva da água, esse bem valioso que por séculos vem desafiando o povo do sertão na construção de estratégias eficientes de convivência com as secas.

A relação de respeito com a água, em uma perspectiva solidária, aparece nas diversas narrativas, sendo a presença de cisternas um elemento que tem profundo significado para os sujeitos. É uma percepção que só se explica pela vivência nesse espaço. A água, como dimensão sagrada da terra, promove uma subjetividade coletiva, um sentido muito perceptível de equilíbrio harmônico na relação coletiva assumida nessa comunidade. Ela marca presença constante nas narrativas dos sujeitos. Observa-se que a relação com este bem precioso da natureza também proporcionou sustentação da coletividade entre as famílias do Santana, cujos pilares aparecem com frequência nos relatos, da mesma forma como se encontram sintetizados por uma das guardiãs da memória da comunidade:

*O pilar é a educação, a religiosidade e os laços familiares, vai participando, vai conhecendo que precisa mesmo lutar pelos direitos, que precisa ter união, que precisa ser respeitado o direito do outro. Porque é uma construção, uma caminhada, uma trajetória (SANTOS, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A decisão de não dividir a terra revela traços de solidariedade, de preocupação com o coletivo no acesso e distribuição também da água. Esse é um fator decisivo para a configuração de assentamentos do Semiárido e na região do Ceará, conforme argumenta a educadora da UECE que se dedicou a pesquisar a posse e uso da terra no mesmo assentamento:

*Foi uma determinação daquela realidade, ou seja, o processo que contribuiu para esta forma de assentamentos aqui no Ceará na forma coletiva foi também o acesso à água. O assentamento, ele é extenso, e o açude está numa região, então eles resistem em não dividir a terra. Porque dividir a terra aqui no Ceará é um suicídio do trabalhador do campo. Outra determinação foi a presença das Comunidades Eclesiais de Base (LIANA BRITO, Educadora na universidade 2022).*

A relação com as CEBs permitiu refletir sobre a própria história, criar modos de vida mais solidários. Provocou o estímulo de atitudes de satisfação das necessidades, refutando relações de dominação, o que produziu um salto na consciência crítica, o engajamento em sindicatos, motivando a participação social e política dos sujeitos.

Sobre essa questão, remetemos a uma passagem apresentada por Gramsci (1978a, p. 18), que explicita o rompimento com um senso comum e o encontro da consciência crítica, permitindo a construção de uma nova cultura, um movimento interdependente da relação teoria e prática. Ação essa que o autor afirma somente poder ser realizada através da permanência junto aos "simples", de modo a encontrar nessa relação a fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos.

É mediante esse processo que pode haver uma libertação de conformismos inerentes aos grupos sociais a que pertencemos, e assumirmos uma outra concepção de mundo, reconhecendo o que Gramsci (1999, p. 74) nos faz refletir “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”.

Logo no início do Assentamento Santana, um dos principais desafios foi a decisão pela posse coletiva da terra. Essa foi uma construção fruto da experiência que vinha dos grupos formados nas CEBs, que ajudavam a animar a comunidade, fortalecendo relações coletivas e a organização de um trabalho fundamental para a sustentação dessa prática social. A formação de uma consciência crítica e do compromisso com o bem da comunidade era forjada na vivência da reflexão de um histórico de lutas, um dos fatores determinantes, como destaca um dos assentados no Santana:

*E aí quando a gente veio pra Santana nós tínhamos um pessoal que tinha esse trabalho mais de organização, já com essa visão, e tinha um grupo mais disperso. Então, ao ser desapropriada a terra, a gente pensou esse desafio, que não era só ter a terra, até porque nós tínhamos um assentamento próximo em que não tinha alterado a vida do povo. O mais importante, é que isso aqui foi uma coisa pensada, tudo que ocorre hoje não foi uma coisa que aconteceu por acaso (PAULO F. SANTOS, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Figura 11 - Uma das principais ruas do Assentamento Santana – (Agrovila com uso e posse coletiva da terra)



Fonte: registro feito pela autora

A transição para um modelo de posse e uso coletivo da terra, embora apoiado por um grupo com formação de base através das CEBs para alavancar essa proposta, ocorria em meio a grandes conflitos. Havia a resistência de alguns grupos e a consolidação dessa proposta exigiu muito diálogo, a fim de que os demais assentados(as) se conscientizassem da importância do projeto. Esses foram os primeiros passos, que não foram dados sem tensões e desistências por parte de diversas pessoas. No entanto, conduziu à tomada de decisão pelo não parcelamento da terra.

Essas divergências demonstram que os sujeitos, embora vivendo em condições semelhantes de opressão, muitas das vezes não as reconhecem. Percebe-se, nesse contexto, o que em Marx é conceituado como uma consciência de classe limitada e contraditória. Os sujeitos são produtores de suas ideias e valores, mas o fazem estando condicionados por forças produtivas e pelas relações nas quais estão imersos (MARX; ENGELS, 2020).

Ao refletir sobre os fatores da vida cotidiana dos sujeitos que impede a reflexão aprofundada e complexa, Viana (2008) aponta a imediatez como um elemento importante,

que impulsiona o sujeito na simplificação e automação das ações, o que afasta a possibilidade de reflexão e análise concreta da realidade, assim contribuindo para que impere na vida cotidiana a naturalização de situações de dominação e exploração.

Este processo de acomodação diante da realidade pode ser de forma passiva, contemplando as ideias como são, sem querer mudá-las, ou mesmo assumindo forças ativas, quando busca confrontar e transformar o que contrapõe à cotidianidade, a situação já naturalizada (VIANA, 2008).

A decisão pelo não parcelamento das terras representou uma ação de ruptura com o sistema capitalista, que impõe relações sociais competitivas e de subordinação. Os desafios dos(as) assentados(as) agora estavam associados à transposição de outros diversos fatores que demandam esforço constante para mudar, uma vez que inseridos numa sociedade capitalista os sujeitos encontram-se submetidos às influências externas de uma lógica de valores que impactam nas relações e atividades a serem desenvolvidas.

O trabalho coletivo, assumido como princípio fundamental da organização do assentamento, foi sendo desenvolvido nas tomadas de decisões, nas atividades produtivas, e todo esse planejamento da organicidade foi viabilizando o gosto de viver em comunidade, contemplando deveres e direitos de forma igualitária.

O processo de organização foi se fortalecendo, e um ano após a posse do Assentamento passou existir a Associação AGUIA, cujo nome é representativo do trabalho que já estava em curso, com finalidade de construção de unidade e laços afetivos. “Estava nas barracas ainda, e já foi criada a Associação AGUIA Associação Geradora de União e Imenso Amor” (SANTOS, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022). No encontro para discussão de como seria o nome da associação, surgiu do coletivo a sugestão que, no relato de uma das assentadas, aparece como expressão orgulhosa de um trabalho coletivo historicamente construído no Santana.

A Associação iniciou suas atividades em 1987, com a participação de 110 sócios. Além da representação simbólica da sigla, a águia representa a força, a determinação e alto alcance da luta dos(as) assentados(as). Em 1990, as necessidades de produção e comercialização levantadas impulsionaram a organização da Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana LTDA (COPÁGUIA).

Figura 12 - Sede da Cooperativa COPÁGUIA



Fonte: registro feito pela autora

Atualmente, a Cooperativa conta com 66 famílias sócias beneficiárias e 28 por famílias que se constituíram a partir dos(as) filhos(as) dos(as) assentados(as), denominadas de agregadas (SANTOS, 2019), contabilizando 500 pessoas que vivem nessa comunidade, prestando serviços básicos importantes (saúde, escola, igreja, comércio) aos(às) assentados(as) e as diversas regiões circunvizinhas.

Desde a posse da terra, em 1987, até a metade da década de 1990, diversas outras conquistas coletivas foram sendo alcançadas, entre elas: a) a construção, em regime de mutirão, das casas da agrovila, da Escola Municipal São Francisco e a oferta de turma de Educação Infantil ao ensino fundamental (anos iniciais); b) Construção em mutirão da Capela de Nossa Senhora de Sant'Ana, uma representação forte da luta, da religiosidade, união e organicidade dos(as) assentados(as); c) em 1992, a conquista do anexo do ensino fundamental (anos finais) de uma escola do município.

Nesse percurso desafiador enfrentado pelos sujeitos coletivos, a luta pela educação marcou a vida dos(as) assentados(as) desde o início. Foram momentos tensos, também marcados por perseguições e muitas disputas para garantir esse direito fundamental.

Essa é uma história que aqui narramos contando com alguns dos(as) primeiros(as) Educadores(as) do Santana, que permanecem atuando na comunidade e na escola até os dias atuais. No início, havia apenas duas professoras que atuavam na educação dos estudantes do Santana até o 5º ano. Com a conquista dos anos finais do ensino fundamental, aqueles(as) que concluíram logo se formaram para atuar como educadores(as), não havendo mais necessidade que viessem profissionais de outras localidades.

Uma das maiores lutas nesse momento foi pela formação dos(as) educadores(as) da comunidade. A formação em nível superior na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) possibilitou que esses(as) educadores(as) fossem habilitados em áreas específicas para atuar na escola (SANTOS, 2005).

Em 2001, oito educadores(as) concursados(as) foram transferidos para localidades distantes. Segundo relato de uma das educadoras vítima da situação, a causa foi perseguição política. *“Como eles não puderam demitir, nos transferiram, baixaram carga horária. Nós trabalhávamos oito horas, e foi baixado pra quatro”* (SANTOS, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022). O fato foi encarado com indignação pelos(as) assentados(as): *“A comunidade estava naquele momento perdendo alguns dos melhores profissionais, tanto na área da ciência da natureza, língua portuguesa, como também educadores com um bom conhecimento da realidade”* (SANTOS, 2005, p. 41).

A decisão coletiva, a fim de enfrentar essa injustiça, foi a suspensão das aulas até que a situação fosse resolvida. Entretanto, esse foi um momento de divergência de ideias, gerando conflito político interno na comunidade.

Diante da injustiça, a comunidade se uniu em luta através do MST<sup>24</sup> contra essa situação, que além de gerar grandes transtornos aos(às) educadores(as) da comunidade também acarretava prejuízos para os(as) estudantes, pois as vagas foram ocupadas por professores de outras localidades que ainda não eram graduados. Somente após quatro anos de muita luta, decisões judiciais contestadas pela prefeitura e muito transtorno, e após mudança de governo, esses(as) educadores(as) puderam retornar para a escola.

O ocorrido é uma demonstração da hegemonia do Estado, que exerce o poder coercitivo desrespeitando o direito dos(as) trabalhadores(as). É um exemplo claro do exercício do poder público em benefício de interesses privados, nesse caso coibindo as manifestações contrárias por meio da perseguição e abuso do poder. Fontes (2010), mobilizando o conceito de sociedade civil e Estado em Gramsci, discorre sobre essas tensões, que tanto podem ocorrer via

---

<sup>24</sup> Em 1990 o assentamento passou a fazer parte do MST, ocorrendo mudanças significativas na organicidade, assim como fortalecendo as lutas (BAHNIUK, 2015).

consentimento pela educação do consenso da sociedade, a fim de adaptá-la às formas estatais em questão, como também utiliza de coerção para conter possíveis opiniões ou ações contrárias aos interesses e valores da classe dominante, como podemos identificar no fato ocorrido.

Nessa disputa, os(as) educadores(as) buscaram formas de ocupar o Estado, reivindicando o direito à educação para os(as) jovens do Santana e das circunvizinhanças. Nessa mesma fase foi feito um levantamento indicando que havia no assentamento sessenta jovens que tinham concluído o ensino fundamental e não tinham como continuar os estudos. Em 2002, a comunidade conquistou a primeira turma de Ensino Médio anexa à Escola Estadual Vicente Ribeiro do Amaral.

*Nós fomos nas regiões aqui todas, nas casas do povo... Fazia o mapeamento onde é que tinha aluno que podia estudar no Ensino Médio. Nós temos distritos que são anexo nosso, e nós podíamos ser anexo do Distrito. Hoje, por que que a nossa escola é polo? Pelo trabalho que nós fizemos de longa história nesse tempo, o reconhecimento, a credibilidade, o trabalho, o vínculo com os movimentos sociais (SANTOS, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

No início, as atividades eram desenvolvidas sem um espaço físico próprio. As aulas aconteciam no prédio da cooperativa, garagem, igreja e galpão, dentro do Assentamento. No entanto, a luta persistia, pois era preciso conquistar a própria escola, garantir o currículo que dialogasse com os anseios dos(as) assentados(as), com o modo de vida camponês, que tivesse como matriz formativa as lutas travadas no campo, construído em permanente diálogo com os movimentos sociais.

*A discussão da educação, da escola que temos e da escola que queremos. Foi criado o conselho de educação. Eu participei desse conselho, e outros colegas, fomos pra Fortaleza, nas reuniões, nos debates. E esses primeiros professores do Assentamento Santana pra ele serem professores, como surgiu? Foi indicado pela Assembleia Geral do Assentamento (SANTOS, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Esses princípios, já desde início do assentamento, eram discutidos e almeçados. A Educação do Campo forjada na luta nasceu junto com o Santana, a partir da prática social coletiva em luta por direito à educação no lugar onde os sujeitos vivem, contemplando suas especificidades de vida concreta. No Santana, a Educação do Campo se fortalece pela ação do MST, através de aprendizados constituídos de forma orgânica. Ao longo de toda a história, há

um sentido pedagógico na luta, que além de formar sujeitos coletivos e conscientes foi se consolidando em conquistas de políticas educacionais. Como exemplo disso, podemos citar a permanência dos(as) educadores(as) da comunidade na escola, o Projeto Político-Pedagógico, que contempla os anseios da comunidade, a estrutura física da escola, entre outras necessidades, para melhorar a educação.

No que tange os direcionamentos voltados para a educação no Assentamento Santana, na escola, na comunidade e diversos espaços educativos, é importante retomar os princípios educativos do MST. Forjados nas lutas, tais princípios tornaram-se alicerces para construir o projeto educativo de acordo com os objetivos da classe trabalhadora camponesa, que também foram sendo traçados em uma visão de mundo contra-hegemônica.

Figura 13 - Princípios filosóficos da educação no MST

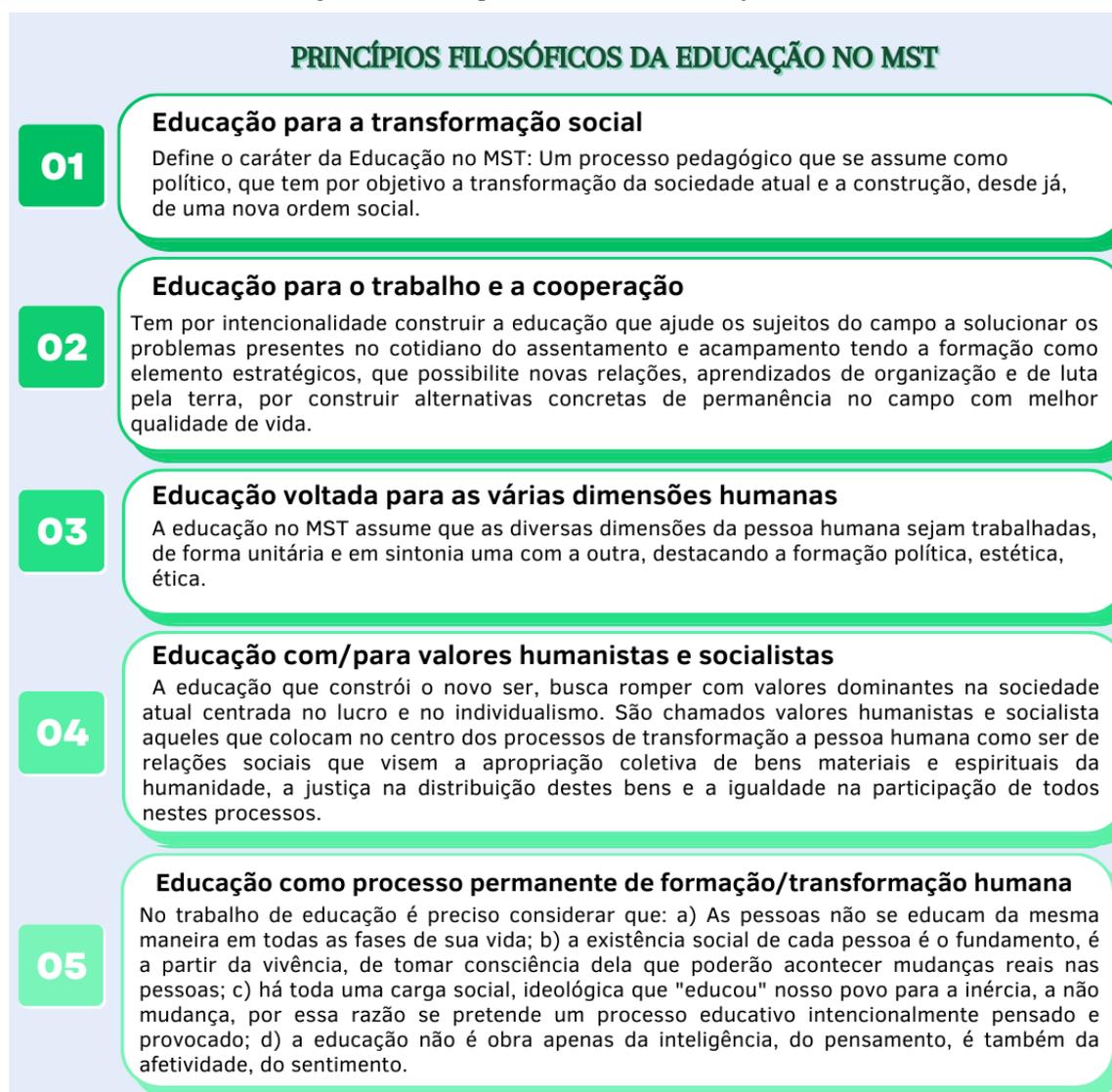
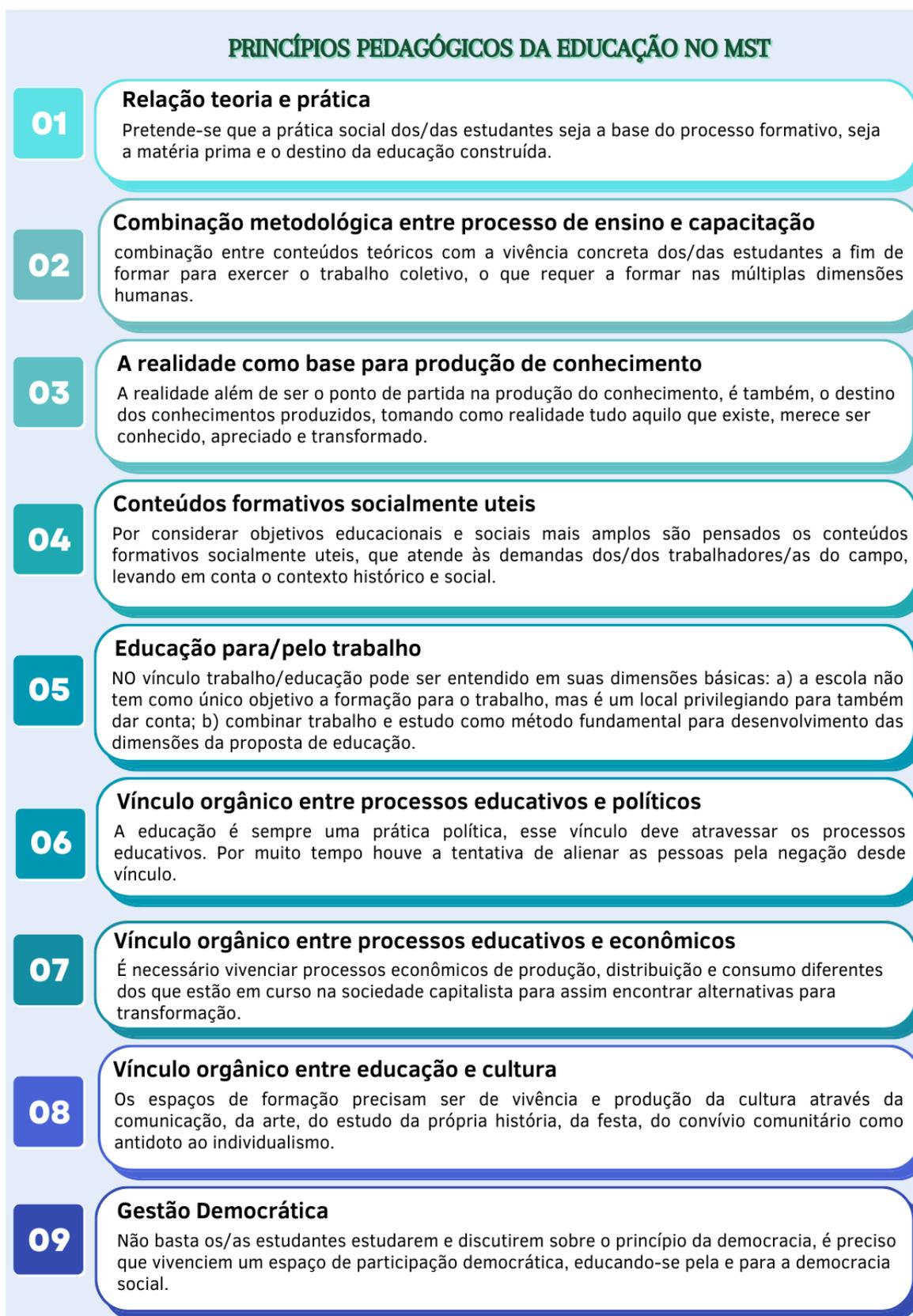
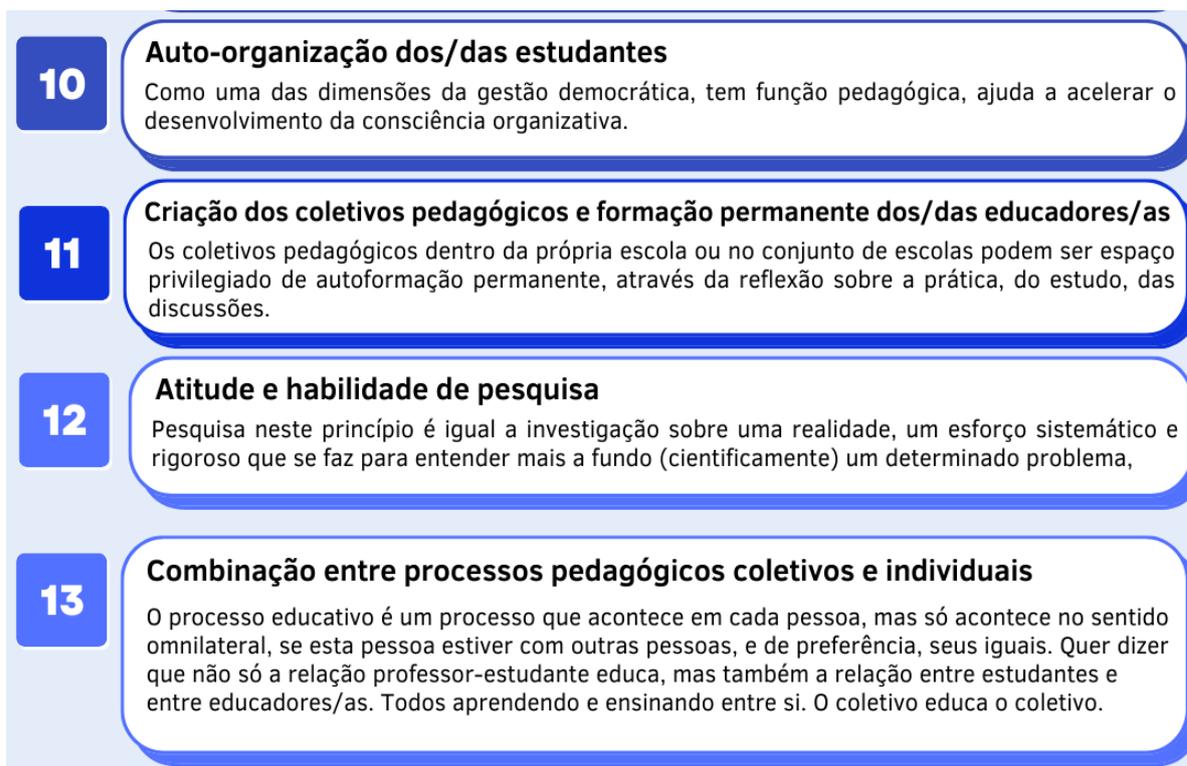


Figura 14 - Princípios pedagógicos da Educação no MST – Princípios 1 ao 9



Fonte: Caderno de Educação nº 8 (MST, 2005) – organizado pela autora

Figura 15 - Princípios pedagógicos da Educação no MST – Princípios 10 ao 13



Fonte: Caderno de Educação nº 8 (MST, 2005) – organizado pela autora

Mediante a práxis do Movimento, foi sendo desenvolvido ao longo da história, em âmbito local, regional e nacional, na escola e para além dela, o amadurecimento no modo de produzir conhecimento. Os processos vivenciados pelos sujeitos de luta logo se desdobraram em novas conquistas, e esses mesmos sujeitos organizados coletivamente no MST e junto a outros coletivos foram tornando possível construir o futuro de um novo projeto de educação, de campo e de sociedade. A fala de uma lutadora e assentada se revela orgulhosa do protagonismo assumido:

*Vamos conseguir o reconhecimento da nossa escola. Vamos ter a nossa escola e nós vamos começar a lutar pela estrutura. Foi na época que vieram essas três vagas no Ceará pelo PRONERA, pra gente fazer o curso de Especialização em Educação do Campo. Foi aí que a gente trabalhou muito em mutirão com as brigadas. As folgas eram folga trabalho, a gente participou na construção da Escola Nacional Florestan Fernandes, lá em São Paulo (RITA SANTOS, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A partir de 2004 foram iniciadas as primeiras turmas do curso de Pedagogia da Terra no Ceará, em uma parceria entre o MST, a UFC e o PRONERA, formando em 2009 duas turmas

de estudantes. Participaram dessa formação 12 educadoras do Assentamento Santana. Essa foi uma conquista fundamental para avançar na construção das Escolas do Campo. A formação ressignificou as práticas nas comunidades e nas escolas, impulsionando reflexões sobre matrizes formadoras, sobre a cultura, o trabalho e a luta social, na construção da educação que almejavam para as escolas das áreas de assentamento. Assim, no exercício de suas práxis, esses(as) educadores(as) foram contribuindo para transformar a educação no Santana, fortalecendo as bases da Educação do Campo e confrontando o sistema educacional capitalista.

*No início também a gente contribuiu muito com a formação dos professores. A gente organizava seminários, a gente trazia professores da universidade pra ajudar nos seminários sobre a proposta de Educação do Campo, os princípios. Na construção do PPP a gente ajudou muito nos debates. Sempre demos essa devolutiva pra comunidade, sempre aproveitando muito essa oportunidade que a gente tava tendo de ocupar a universidade (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

O projeto das escolas de acampamento e assentamento estava sendo discutido desde o Setor de Educação Nacional do MST, que movimentava esse debate com todas as famílias da base do Movimento. A sistematização das opiniões através dos cadernos do MST registra o objetivo, que vai além de garantir as escolas nas comunidades: era necessário construir uma escola diferente, que se comprometesse com as questões do campo e com a luta pela Reforma Agrária. Para esse diálogo, foi muito importante uma articulação para que houvesse uma proposta de organização e formação de educadores(as) dos acampamentos e assentamentos. Desde então, estabeleceu-se a formação continuada de educadores(as) com caráter permanente no estado (SILVA, 2016).

Após intensa resistência ativa junto ao MST, houve a conquista das escolas de Ensino Médio dos Assentamentos do Ceará. Uma articulação nacional de jornada de lutas junto ao poder público, em 2007, impulsionou a negociação de 10 Escolas de Ensino Médio em áreas de Reforma Agrária no estado. Havia na pauta reivindicação de 52 escolas de ensino fundamental e 12 de ensino médio (BAHNIUK, 2015).

Em 2011 esse sonho seria concretizado com a inauguração da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes. Sobre a Escola, retomaremos a discussão em sessão específica, na qual abordamos com maior profundidade aspectos teóricos e metodológicos constitutivos da práxis dos sujeitos coletivos nos diferentes espaços educativos.

A dinâmica da coletividade dentro da comunidade Santana aparece como um desafio constante, e ao mesmo tempo como um fortalecedor da resistência. Pelas determinações do

projeto capitalista em que as famílias se inserem, há uma tendência a priorizar as exigências da reprodução material de forma individualizada, ocorrendo a conexão com a dimensão coletiva em diversos momentos.

As contradições observadas nos remetem às explicações de Marx (2020, p. 515) sobre a sociabilidade dos seres humanos, que em suas origens são identificadas pelo autor como de “seres gregários que vivem em comunidade”. E é a partir do sistema capitalista que se tornam crescentes as pressões para romper com essa característica originária. Situação que força uma ruptura, em que a essência para a convivência coletiva vai sendo deteriorada, desarmonizando as relações entre as pessoas. Com a nova ordem instalada, o modo de pensar e fazer são transformados, ampliando as formas de dominação de um ser sobre o outro. Portanto, é assim que a característica da individualidade, forjada no processo histórico (MARX, 2020, p.515), se torna cada vez mais acentuada e determinante na sociedade em que vivemos.

Mediante as relações estabelecidas na dinâmica social do Assentamento Santana, é importante observar questões que atravessam os diversos projetos individuais, as quais são interdependentes das soluções encontradas na organização coletiva. E como veremos, esse é um fator que gera possibilidades para que as propostas de trabalho coletivo passem a ser atualizadas e revistas com grandes perspectivas de retomada do “trabalho livre associado”, perspectiva que Marx já apontava como um caminho a ser trilhado para romper com as amarras destrutivas do capital.

Nessa sociedade, o trabalho alienado destitui a capacidade do ser humano de realizar e manifestar sua essência por meio de uma atividade consciente, que cumpre a satisfação de uma necessidade própria e não apenas é tida como meio para satisfação de necessidades outras que estão fora do trabalho. Dessa forma, nós seres humanos passamos a não exercer o controle no trabalho, ao passo que o trabalho também perde o caráter humano (VIANA, 2012).

É nesse sentido que, na comunidade do Santana, também se fazem presentes as pressões para romper com a produção exclusivamente coletiva, sendo essa aos poucos substituída por uma produção mista. Por outro lado, o vínculo com a cooperativa como forma orgânica de participação e decisão sobre a vida comunitária, assim como estratégia de comercialização dos excedentes, foram mantidos e são vinculados a outras atividades individuais de comercialização de produtos e outras formas diferenciadas de estímulo ao trabalho coletivo, as quais serão detalhadas na sequência.

Das análises feitas pelo autor Nildo Viana (2012) sobre trabalho como objetivação, por ele também chamado de *práxis*, apontamos o fenômeno que no assentamento vai se consolidando pela submissão da forma própria de vida do ser humano ao capital. A

manifestação da natureza humana vai sendo subsumida à medida que os valores capitalistas rompem com as formas de associação igualitária, emergindo grupos humanos que possuem interesses e posições sociais diferentes.

Assim se constitui o processo da alienação, que provoca a separação entre trabalhador e meios de produção, configurando uma relação social na qual alguns seres humanos controlam outros. O ser humano abandona o trabalho como objetivação, não se reconhece no decorrer da realização do trabalho, no que produz e muito menos nas relações constituídas, o que incide em relações antagônicas e acirramento de disputas. Desse modo, há imposição da estrutura alienada do capital, que passa a comandar o modo de pensar, agir e viver dos seres humanos. A essência natural para realizar trabalho através da cooperação é profundamente alterada (MARX e ENGELS, 2011).

Assim ocorre com a produção coletiva no Santana, que foi fraturada em algumas áreas, essencialmente em função das condições impostas pelo modo capitalista de produzir, baseado na acumulação privada e na divisão social do trabalho. As atividades coletivas que se conservaram de forma mais intensa foram a de suporte à pecuária, produtos para alimentar os animais, o trabalho para manejo e outros serviços de manutenção da estrutura, como cercas, e ainda na apicultura, que tem crescido muito ao longo dos anos.

*Sobre a agricultura, nós temos o regimento interno, definido um teto a cada família de vinte cabeça de grande porte que é o gado e cinquenta de médio caprinos e ovinos. Cada família tem esse direito desde que faça o seu dever, qual é? plantar no mínimo um hectare de palma e plantar um hectare e meio de milho, meio hectare de sorgo pra fazer a silagem (FERREIRA FERNANDES, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A força de trabalho coletivo em sistema de mutirão foi sofrendo variações ao longo do tempo. Conforme observa Araújo (2006), no início os mutirões eram de três dias por semana, agora são de um dia. Permanecem as lutas para avançar nas formas coletivas de produção, entretanto é um grande desafio. Outras determinações sobre a forma de apropriação do excedente, associada a outras atividades, tais como o acesso ao emprego público e o comércio privado, acaba por engendrar outros processos sociais internos. Ao mesmo tempo, as próprias contradições nessas relações ampliam possibilidades para que algumas áreas permaneçam firmes na coletividade, tais como a administração do assentamento pela COOPÁGUIA, as tomadas de decisões e, sobretudo, as lutas que articulam os diferentes setores de produção (saúde, educação, agricultura, pecuária, cultura, entre outros).

A organização coletiva continua sendo vivenciada, ampliando processos formativos pautados na coletividade aos novos moradores e aos jovens, que participando ativamente dessa dinâmica passam a compreender a importância de estar se organizando, estar junto em permanente articulação e luta com o Movimento, para assim se sentir parte na discussão dos problemas e construir soluções de forma coletiva, conquistar direitos essenciais para uma vida digna em comunidade.

*Nada que a gente tem aqui foi dado, alguém organizou pra gente. Tudo foi na luta de reivindicar a partir da necessidade, se juntar com o Movimento e na batalha mesmo...a gente compreender, e até a gente se movimentar também. Do contrário, não compreende as dimensões, não entende como é que funciona a cooperativa, não entende como é que funciona o MST, não entende bem a proposta da Educação do Campo, não está no todo, e pra você dar uma ideia, pra você intervir, você vai ter dificuldade. E se você está inserida, se você participa, com certeza você vai poder também dar sua opinião, intervir em como melhorar, vai perceber as limitações (FERNANDES, 2022, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Nessa perspectiva, as sementes da coletividade permanecem germinando mesmo em meio às grandes forças impeditivas do sistema capitalista. Dos espaços de diálogo que se mantém, garantindo a organicidade e o processo democrático, destacamos como estratégia os Núcleos de Base (NBs), que são os grupos de trabalho compostos por 10 a 15 famílias com a finalidade de debater temas, discutir em grupos menores os problemas e pautar soluções. As proposições são levadas para a Assembleia geral, realizada toda primeira segunda-feira do mês. Conforme relato de uma das assentadas: *“Através do NB a gente se reúne para roda de conversa, uma forma de se conviver melhor com organização e discutir de mais próximo, cada um com as suas ideias pra gente pegar as melhores e seguir”* (MARIA GORETE P. FERNANDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

Dentro do processo organizativo, há os(as) assentados(as) que estão engajados em coordenar setores produtivos da comunidade, como o da pecuária, da agricultura, da apicultura, do comércio, do conselho fiscal e desenvolvimento social, da educação, da saúde, do esporte, da cultura, da espiritualidade (SANTOS, 2019).

A organicidade nas tarefas desempenhadas apresenta-se como elemento que permeia as ações da comunidade. São constituídas teias de relações, por meio de atividades desenvolvidas em variados momentos e espaços. A COOPÁGUIA, por exemplo, além de fortalecer os setores produtivos, favorece espaços formativos que estimulam a educação

multilateral, o protagonismo dos sujeitos, a autogestão e o compromisso com o desenvolvimento econômico, social, ambiental e cultural da comunidade.

*A gente sempre tem a preocupação de não ser só a pessoa do presidente pra coordenar todos na assembleia, a gente se organiza e divide pra cada um estar fazendo uma parte. Quem vai fazer a abertura, aí tem a questão da parte de aprovação da ata, quem vai ficar com a avaliação dos setores... A gestão entra com todos os balanços e todos os gastos, já entra o coordenador e vai explicar como é que está a questão da pecuária dos animais... A mística é organizada por setores, em cada assembleia tem uma equipe que faz a mística, a educação, o grupo de jovens, a saúde, a religião, a direção. Então a gente se organiza (FERREIRA FERNANDES, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

O setor de comércio coletivo do Santana surgiu a partir de reivindicações em assembleias. Cumpre a função de satisfazer as necessidades básicas da comunidade, tanto no acesso a produtos de necessidade básica, quanto no sentido da comercialização dos excedentes que os(as) cooperados(as) produzem. Percebe-se, nessa iniciativa, uma proposta mais igualitária de troca de produtos, evitando a exploração de valores através de atravessadores e estimulando uma economia mais solidária e circular dentro do assentamento.

*O mercado tem um elo com o cliente. É como se a gente estivesse fazendo uma moeda de troca. Por exemplo, o cliente faz o mercantil, ao final do mês ele não está tendo valor em espécie pra pagar o mercantil, então ele vem vender uma cabra, milho ou feijão, o mel. A gente compra esse produto, abate na conta dele e o restante a gente passa pra ele...O comércio coletivo fazendo isso, o lucro vai ficar dentro da própria comunidade. Automaticamente, vai gerar emprego pra comunidade (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

O comércio comunitário, chamado na comunidade de “bodega comunitária”, também atende diversas comunidades circunvizinhas. As concessões de crédito para ser utilizado ao longo do mês, os valores diferenciados e a participação nos lucros da comercialização dos produtos são exclusivos aos cooperados(as). A cada dois meses é feita a prestação de contas, com balanço de lucros e despesas. A estrutura orgânica que passa pelos Núcleos de Base realiza anualmente a avaliação do comércio, assim como de outros setores. Também promove o rateamento dos lucros anuais obtidos, dividindo o valor entre os sócios. Todo ano ocorre um novo planejamento para o ano seguinte, elegendo as pessoas que atuarão no comércio.

Figura 16 - “A bodega comunitária” – Mercantil e Açougue



Fonte: registro feito pela autora

O sistema de comercialização, com todas as contradições e dificuldades de uma estratégia exclusivamente coletiva, tem fortalecido a economia e gerado renda aos(às) assentados(as). Os relatos sobre as possibilidades de participação em compras públicas, dentre outras estratégias encontradas pela cooperativa, evidenciam o esforço que tem sido feito para dar continuidade à proposta coletiva historicamente defendida no Santana:

*Então a cooperativa também participa desses projetos PAA e PNAE, um dos produtos que a gente vende é o mel. Só que assim, nem sempre eles compram a produção toda. Então o excedente, o comércio é quem vende pra fora, vendemos pra uma empresa que exporta... Esse ano a gente vendeu em torno de seis toneladas de mel, porque esse ano o governo federal não liberou compra do PAA e PNAE (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*Ano passado nós conseguimos entregar para escolas, tanto municipal quanto estadual, pelo PAA CONAB. Esse ano, devido às mudanças do programa Bolsonaro, a gente não conseguiu fazer o projeto. Ninguém fez esse ano porque ele mudou os programas (FERREIRA FERNANDES, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

É importante trazer para o debate o momento mencionado pela assentada, que foi o desmonte de políticas públicas voltadas para a Agricultura Familiar, inviabilizando a produção através das restrições de recursos relacionados à execução de programas, entre eles o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Maiores informações sobre as omissões e desmontes do governo Bolsonaro diante da crise sanitária, econômica e social podem ser acessadas no Informe Dhana 2021 – pandemia, desigualdade e fome, publicado pela FIAN Brasil com o Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN), disponível em: [https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Informe-Dhana-2021-novo-ajuste-22\\_12.pdf](https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Informe-Dhana-2021-novo-ajuste-22_12.pdf)

Trata-se de uma medida destrutiva, tanto para os(as) agricultores(as) que não tem acesso às compras públicas em momento crucial de suas vidas, e principalmente para a população atendida por essas políticas, que é impedida de ter o acesso à alimentação e nutrição adequadas, um elemento fundamental, ainda mais por se tratar da ocasião em que era enfrentada a pandemia de Covid-19.

Em um período de crise econômica e sanitária, no qual 33,1 milhões de pessoas passavam fome diariamente e centenas de milhares de vida foram ceifadas pela Covid-19 no país, as decisões do desgoverno Bolsonaro representam uma grave violação de direitos. Contraditoriamente ao que deveria, de forma humana e com responsabilidade tratar o problema da fome e da pandemia, o presidente, como uma das primeiras medidas, extinguiu e desmontou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, negou a existência da fome e banalizou a Covid-19, caracterizando-a como uma “gripezinha”.

É mediante ações pautadas na burocracia que o capital e o Estado passam a inviabilizar a união da classe trabalhadora, comprometendo a eficiência nas ações contra-hegemônicas. Os(as) assentados(as) do Santana têm desenvolvido habilidades necessárias ao enfrentamento do embate político, apesar da heterogeneidade das relações. Os diversos espaços organizativos e de participação social revelam a nítida preocupação com a manutenção do coletivo.

Contudo, ocorre internamente uma luta cultural permanente, em função das divergências pessoais, que como explicita Viana (2014, p. 41) “são marcadas por uma sobrevalorização de questões individuais e outros processos que geram dogmatismo, sectarismo, exigências exageradas de perfectibilidade pessoal, bem como influência de ideologias vigentes, contextos específicos, idiosincrasias”.

O mesmo autor nos leva a refletir sobre elementos fundamentais que geram comportamentos competitivos. Por mais atuantes e críticos que sejam os sujeitos, não são imunes às influências da sociabilidade capitalista (VIANA, 2014). São valores conservadores, dotados de preconceito, conformismo, entraves de grande complexidade que demandam processos de resistência ativa que, viabilizados por amplos momentos de reflexão, ajudam a romper barreiras para a emancipação humana. Ações com essa característica são constantemente praticadas no Assentamento Santana.

O engajamento nos NBs e a participação na vida comunitária, incentivados pelos diversos setores, são caminhos assumidos pelos(as) assentados(as) para que a coletividade se mantenha, apesar das limitações. A luta orgânica e coletiva sempre esteve presente na história do Santana, produziu oportunidades de vida digna, promoveu pressões para que o poder público atuasse. Nas movimentações e manifestações, a necessidade do povo foi colocada em pauta. A

qualidade de vida que se percebe atualmente está em uma cultura forjada na resistência daqueles(as) que dedicam suas vidas em favor do bem comum, do cuidado com o seu povo, forçando o Estado para atuar.

*Cada luta, a conquista era mais bonita. A gente vinha toda cheia de alegria, mas sofria muito, era ameaçado de polícia, mas também a conquista foi muito boa. Conseguimos um carro cheio de remédio e o médico pra consultar todo mundo (MARIA DE LOURDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Durante muito tempo no assentamento as políticas públicas chegavam de forma descontínua, em muitos casos não chegavam mesmo. Um serviço essencial como o de saúde foi prestado durante muito tempo de forma insuficiente. Recentemente, no ano de 2020, vale lembrar que era um momento crítico de pandemia da Covid-19, foi inaugurada no assentamento uma Unidade Básica de Saúde (UBS). Houve, a partir de então, a ampliação do atendimento, com uma equipe bastante diversificada de profissionais disponíveis (médico, enfermeira, técnica em enfermagem, nutricionista, dentista, psicóloga). Com a conquista da UBS, o atendimento com o médico é realizado duas vezes por semana, o que antes ocorria apenas uma vez por mês.

Figura 17 – Unidade Básica de Saúde localizada no Assentamento Santana



Fonte: Registro da autora

No período da pandemia, a UBS favoreceu o acesso da comunidade às orientações e cuidados básicos de forma adequada, permitindo lidar com as dificuldades da doença, que trouxe muita angústia às famílias. Mesmo depois de maior controle da pandemia na comunidade e região, as sequelas provocadas foram devidamente acompanhadas, especialmente aquelas que acarretaram problemas emocionais e psicológicos.

A conquista de melhores condições para acompanhamento da saúde das pessoas, assim como as atividades de orientações preventivas, gera possibilidades de avançar em pautas de grande importância para uma vida digna, mas que, no entanto, sempre foram sensíveis. Os serviços presentes no Santana beneficiam comunidades da circunvizinhança, que contam com atendimento domiciliar ou próximo de suas casas a partir do deslocamento da equipe da UBS que atende sobretudo pessoas idosas e com dificuldade de mobilidade.

Outro grande desafio que a presença da equipe vem enfrentando é o estímulo à alimentação saudável. Muito embora grande parte das famílias assuma hábitos de alimentação mais saudável e orgânica, a partir de alimentos produzidos de forma natural na comunidade, ocorre uma intensa inserção de produtos industrializados e ultraprocessados. Disputar esse terreno é uma das questões que, coletivamente, tem sido enfrentada pelas equipes de profissionais da UBS em diálogo com o setor de educação, saúde e outros setores da cooperativa.

Da mesma forma, permanece em pauta de luta que o quadro de profissionais para atuar na UBS, que já é em grande parte formado por pessoas da comunidade, continue a incluir aqueles que têm se preparado com formação adequada e de qualidade para ocupar esses postos de trabalho. Há um grande histórico de pessoas que se ausentam da comunidade para ir em busca de fazer o curso superior em diversas áreas que o assentamento necessita, as quais retornam posteriormente (SANTOS, 2019).

Nesse sentido, uma das grandes frentes de luta é oferecer prioridade aos(as) assentados(as) que querem retornar para junto de suas famílias. Essa é preocupação que tem sido amplamente discutida e que está presente nas reivindicações.

Um elemento que vem se constituindo como estratégia de resistência para a coletividade dos sujeitos do Santana é a cultura. Na narrativa e atuação da assentada, fica evidenciada a posição fundamental que ela ocupa. A cultura se apresenta como laço afetivo, como fator de resistência que, como reconhecido pelos próprios sujeitos, faz parte de suas vidas, articula e fortalece vínculos entre as famílias, entre os(as) jovens da comunidade e das regiões circunvizinhas.

*Desde o início do assentamento a gente perpassa por essa formação cultural, por entender que a cultura é o modo de vida e ela está presente desde o nosso nascimento e a gente convive com isso, seja na relação com a terra, seja na relação com a luta, com os movimentos sociais (MARIA EURILENE, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A cultura camponesa do Santana tem sua tecitura nos espaços de convivência que foram fazendo parte da história dos sujeitos que compõe o Assentamento. Portanto, integra a memória, a identidade, as formas de luta, de aprendizado coletivo, todo um modo particular de viver inserido no espaço agrário dos sertões cearenses, que constituem a cultura camponesa local, bem como suas estratégias de valorização, ressignificação e continuidade.

Tardin (2012) conceitua a cultura camponesa como “criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida”. O mesmo autor ressalta a multiplicidade de saberes que se estabelece a partir do exercício de práxis, “que faz ensinando e ensina fazendo”. Essa é uma construção que ocorre por meio de relações sociais marcadas pela presença de valores humanos essenciais.

Se configuram como traços particulares desenvolvidos ao longo de gerações pela prática cotidiana de trabalhos coletivos em prol do bem comum da comunidade. Do mesmo modo em que há essa vinculação entre as pessoas, também é forte o sentimento de pertencimento à natureza, que se manifestam de variadas formas, desde o cultivo da terra até as expressões por meio de danças, músicas, poesias, histórias, artesanatos, entre outros.

A dimensão alargada de cultura, assumida pelos sujeitos coletivos do Santana, vem cumprindo o papel de formação política, ética e estética. Oferece ainda variadas oportunidades de lazer e inserção prática na realidade para toda a comunidade, mas sobretudo aos(às) jovens, que na estrutura social capitalista tem suas possibilidades de acesso à cultura, à arte e ao lazer negadas.

Existem espaços e tempos diversos, sendo distribuídos nos diferentes períodos do ano. De acordo com os relatos das pessoas da comunidade, destacamos alguns desses momentos, a saber: 1) festas religiosas, da padroeira, junina e outras; 2) festa de aniversário do assentamento e festa da colheita; 3) festas familiares, aniversário, casamentos e batizados; 4) formaturas ou noites culturais proporcionadas pela Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes ou coletivo jovem do assentamento; 5) rádio comunitária; 6) feiras de agricultura familiar; 7) passeios turísticos; 8) encontros entre vizinhos, familiares e amigos(as); 9) conversas nas calçadas das casas, entre outros momentos de encontro voltados para reuniões, religiosidade, danças, vaquejadas, etc.

Essa variedade de espaços de convivência vai ao encontro da necessidade de ampliação dos espaços de socialização, que reivindicados especialmente pela juventude cumprem a função fundamental de fortalecer os vínculos afetivos, a articulação coletiva, a continuidade de um processo formativo que perpassa gerações no Assentamento.

A existência de grupos artístico-culturais alicerçados na cultura camponesa local se apresenta como um contraponto à forma capitalista de conceber o campo e os seus sujeitos. É comum que uma visão estereotipada seja difundida nos meios de comunicação. Ainda mais no momento atual, em que a rede virtual monopoliza a vida cotidiana, manipula e aliena os sujeitos, expropria os valores sociais e culturais acumulados, a fim de reproduzir novas formas de dominação, que coloquem as massas a serviço do capital.

O pensador Antônio Gramsci, em suas elaborações, enfatiza o papel da cultura dominante na formação de hábitos e valores que formam a base de sustentação da realidade da sociedade, que justificam formas ser, pensar e agir próprias e favoráveis à manutenção do sistema capitalista.

Para Gramsci, romper com essa tendência em aderir ao sistema ideológico como verdade absoluta e formar o novo ser humano passa pela concepção de cultura, que está para além do acúmulo de “saberes enciclopédicos”, de conteúdos que passam a encher a mente para serem posteriormente retirados (GRAMSCI, 2004, p. 52).

O autor está se referindo à formação de uma nova cultura, que depende muito mais da criação de novas estratégias de ação do que de acúmulo teórico a ser transmitido. O caminho para construir essa nova consciência está na ação coletiva, na associação da classe trabalhadora para o exercício efetivo do respeito, da solidariedade, o que está intimamente atrelado à formação crítica da própria concepção de mundo, do reconhecimento de si próprio como resultado de um processo histórico, de reconhecer traços deixados por uma historicidade, que refletem nos problemas vivenciados na atualidade. E de, para além de realizar individualmente essa compreensão de mundo, ser capaz de difundi-la (GRAMSCI, 1978a).

O esforço organizativo dos sujeitos coletivos do Santana é no sentido de promover o acesso a outras linguagens artísticas, como teatro, cinema, dança e artes visuais à comunidade e circunvizinhanças. Essas são estratégias forjadas na resistência, e que vem oportunizando formação ética, política, artística e a emancipação cultural dos sujeitos.

No histórico da construção dessas frentes de resistência, é importante destacar a existência, a partir de 2004, do Projeto Centro Rural de Inclusão Digital (CRID) ofertado por meio da parceria entre Universidade Federal do Ceará (UFC), INCRA, Banco do Nordeste (BNB), Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), na época vinculado ao

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e MST. Foi um marco que gerou grandes oportunidades de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação. Para além de contribuir na inclusão digital das famílias, foi um elemento que fortaleceu as relações comunitárias (SANTOS, 2019).

No período entre 2009 e 2014, o Projeto Territórios Digitais viabilizou que a juventude do assentamento Santana exercesse o papel de educador(a) em comunidades rurais dentro e fora do estado (SANTOS, 2019). Essa experiência se consolidou pela implementação de Casas Digitais<sup>26</sup> em diversas áreas rurais do país, representando um grande incentivo à formação profissional e atuação em benefício da comunidade. Assim como relatam, aqueles(as) que participaram dessa formação passaram a atuar de forma muito mais efetiva nas demandas do assentamento. Ao longo da história, essas ações foram se desdobrando em outras grandes conquistas.

Pelo empoderamento até então proporcionado, é importante mencionar a conquista da Rádio Comunitária FM Vozes da Terra, em 2017. Tal conquista foi fruto de uma articulação que já ocorria desde 2006 a partir da Rádio Escola Digital, que foi coordenado pela ONG Catavento de Comunicação e Educação de Fortaleza. A rádio é um importante instrumento, que possibilita a aproximação e empoderamento dos sujeitos, contempla o direito à comunicação na comunidade, democratizando o acesso à informação. Como estímulo ao pensamento crítico a respeito de conteúdos, informações e músicas, possibilita a inserção de temas relevantes para a realidade do campo, cumprindo papel importante para elevar os níveis de consciência, organizar coletivamente os sujeitos, incidindo positivamente na qualidade de vida em comunidade.

A cultura materializada no Santana se coloca, como defendido por Gramsci (2004, p. 53) como algo bem diverso: “É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior”. É nesse exercício que se pode assumir como sujeito histórico, reconhecer o papel individual na vida coletiva. Formação que, como ressalta o mesmo autor, não ocorre de maneira espontânea, mas através da ação consciente, do esforço coletivo para transformar a realidade, o que pode ser percebido nas estratégias em curso na comunidade.

---

26 O Projeto Casa Digital é inspirado na proposta de trabalho coletivo do MDA com o INCRA e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Em 2010 o assentamento Santana aderiu ao projeto Casa Digital e alguns dos seus gestores foram contratados pelo Instituto Agropolos para colaborarem como facilitadores do Projeto Casa Digital do Campo em diversas comunidades em que o projeto foi implantado. Disponível em: <http://assentamentosantanamt.blogspot.com/search/label/inclus%C3%A3o%20digital>

No período de Ensino Remoto, adotado durante a pandemia, os acúmulos com a experiência da rádio foram de grande importância para fazer chegar informações e orientações, sendo utilizada como uma forte aliada na produção de conhecimento. Como a rádio abrange em torno de 60 quilômetros e vários assentamentos e comunidades rurais do entorno do Santana, sem custos adicionais para as famílias, democratizou o acesso à educação nesse momento desafiador. Contudo, mesmo se mostrando uma excelente estratégia, há enormes desafios para manter os equipamentos. Essa foi uma questão observada in loco, pois a rádio estava temporariamente inoperante por falta de recursos para manutenção.

Ainda como desdobramento, outra conquista importante que tem avançado muito no Assentamento e que, de forma ampla, vem promovendo o resgate e valorização da cultura camponesa, se dá através do Projeto Ponto de Cultura<sup>27</sup>. Esse projeto iniciou suas atividades em 2010 como uma parceria do Ministério da Cultura em articulação com o Projeto Arte e Cultura na Reforma Agrária (PACRA), do INCRA. Atualmente, o Ponto de Cultura é mantido pela Rede PACRA<sup>28</sup>, uma rede que ficou independente do INCRA ao longo do tempo. Ela reúne diversos assentamentos do estado do Ceará.

No Assentamento Santana, o projeto gera oportunidades para a realização de uma diversidade de atividades artísticas-culturais, como 1) o grupo de Reisado; 2) o grupo de Teatro Asas; 3) a Banda de Lata; 4) o grupo de dança; 5) o núcleo de audiovisual; 6) o grupo de artesanato; 7) a quadrilha Asa do Sertão e a quadrilha mirim, Arraial da Criançada. *“Mais precisamente data de dois mil e dez, a gente vem aí com ponto cultura com vários grupos culturais. A gente vai trazer o Ponto de Cultura os nossos grupos culturais num outro viés, perpassa pelo viés formativo da questão da luta”* (MARIA EURILENE, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

---

<sup>27</sup> O Ponto de Cultura é uma ação do Programa Cultura Viva, criado e regulamentado por meio das portarias nº 156, de 06 de julho de 2004 e nº 82, de 18 de maio de 2005, do Ministério da Cultura. Desde 23 de julho de 2014, com a sanção da Lei Cultura Viva (Lei nº 13.018/2014), durante o governo Lula, o Programa Cultura Viva e os Pontos e Pontões de Cultura tornaram-se Política de Estado, uma referência para diversos países da América Latina. Atualmente, atende 4.502 pontos, buscando atingir a meta de 15 mil Pontos prevista no Plano Nacional de Cultura. Disponível em: <http://culturaviva.gov.br/rede/faq/>

<sup>28</sup> A partir de 2019 com de Jair Bolsonaro no poder, as políticas de Reforma Agrária e as políticas culturais foram desmontadas, afetando a condição pública e democrática do Estado brasileiro, especificamente, a materialização e acesso a direitos de cidadania. A partir de então, o projeto PACRA, foi inviabilizado no espaço institucional do INCRA, ganhando forma mais orgânica, em uma rede autônoma, mobilizada pelos coletivos culturais e artísticos dos assentamentos, que passaram a assumir a coordenação da Rede. Disponível em: <https://redepacracvc.org/>

Figura 18 - Apresentação da quadrilha ASAS do Sertão em 2023



Fonte: página do Instagram do Ponto de Cultura – Coletivo Jovem de Formação, Cultura e Arte – Assentamento Santana, CE.

As práticas exercidas por meio do Ponto de Cultura e nos variados espaços e tempos no Santana foram resultantes de lutas, dos aprendizados constituídos na trajetória dos sujeitos. São uma resposta à negação do acesso à educação e cultura à classe trabalhadora.

Ao mesmo tempo, é assumida como uma valiosa estratégia de luta contra-hegemônica, que permite romper com valores que alienam e aprisionam. Gera condições para produzir uma nova cultura, decorrente de um projeto popular, que se compromete com ações transformadoras, com a formação de hábitos e valores necessários ao novo futuro que se pretende construir. Essas iniciativas têm como propósito fazer da cultura instrumento de resistência, assim como sintetiza uma jovem assentada, militante do MST, engajada com as ações do Ponto de Cultura:

*De que forma que nós vamos organizar esse povo, essas crianças, esses jovens? Que a gente possa ser um espaço não só que vai fazer o povo rir, como entretenimento, mas como instrumento que vai revolucionar, que vai trazer todas as inquietações, todos os desejos, os anseios e as aberrações pra dentro dos nossos grupos culturais (MARIA EURILENE, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*Que a gente possa transparecer pra sociedade nossos grupos culturais como instrumento de anunciação daquilo que a gente faz tão bem, mas também como de denúncia das aberrações e das causas gritantes que existe na nossa sociedade, que aí vai de encontro com aquela arte que a gente tanto sonha e que a gente tanto quer, que é uma arte que transforma (MARIA EURILENE, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

As atividades desenvolvidas, ainda que de alguma forma sofram interferência da cultura capitalista, propõe a reflexão sobre as relações sociais e os meios de produção, buscam interação entre gerações nas diversas dimensões humana, histórica, poética e política. A ação assumida

por esses sujeitos representa um modo próprio de articular a luta coletiva contra as imposições do sistema capitalista.

Por compreender que os projetos de sociedade em disputa estão para muito além da luta por terra e oportunidade de produzir na terra, há uma forte investida em avançar para outras dimensões como a educação, a saúde e a cultura. Assim, a promoção da cultura coloca em movimento forças materiais e imateriais fundamentais para que os(as) trabalhadores(as) do Santana, especialmente a juventude, possam pensar sua realidade de modo crítico e coerente, reafirmar suas identidades, ao mesmo tempo em que constroem um novo projeto de campo, uma nova cultura.

É importante reforçar que, no Santana, a cultura manifestada no cotidiano das famílias é composta pela ancestralidade dos povos que habitaram e cultivaram aquelas terras, cultivando também modos de vida. Como é expressa no tempo histórico atual, revela traços deixados pelo trabalho coletivo dos que antecederam e torna-se elemento de resistência à cultura capitalista.

A cultura camponesa do Santana está expressa em uma multiplicidade de saberes e fazeres, se manifestando: a) na matriz de produção agroecológica, adotada na agricultura de base familiar; b) no cultivo dos quintais produtivos; c) na participação efetiva dos(as) guardiões(ãs) da memória em momentos coletivos, que ocorrem com frequência; d) no projeto de Educação do Campo assumido nas escolas; e) nas ações cooperadas para gestão comunitária dos setores produtivos do Assentamento; f) nas apresentações artísticas e culturais dos coletivos do Ponto de Cultura; g) na preservação da história das lutas por variados meios; h) na organização social, política e coletiva a partir do MST, dos sindicatos e da igreja, entre outras formas.

Entretanto, mesmo com essa teia de relações que intenciona enfrentar os mecanismos de manipulação e naturalização do sistema hegemônico, o imaginário, as ações, costumes e valores dos sujeitos não estão imunes. É possível observar a influência da cultura capitalista nesse meio. Como exemplo, apontamos os padrões alimentares, que em alguns casos ocasiona a restrição do consumo de alimentos in natura e o crescimento do consumo de produtos industrializados e ultraprocessados.

No caso da escola, por exemplo, há submissão da proposta pedagógica aos exames externos, imposta como mecanismo de controle pelo estado, um ponto que retomaremos em outra seção.

Essas e outras formas persuasivas são utilizadas por aparelhos privados de hegemonia, a fim de convencer o imaginário, conquistar padrões de consumo, estimular sonhos e desejos para a manutenção do sistema capitalista. Como parte dessa estratégia, ocorre a criação de um

sistema de valores, significados, símbolos que buscam formar o consenso para afirmar esse modelo como viável.

O trabalho dos sujeitos coletivos do Santana em promover a cultura camponesa contra-hegemônica é extremamente desafiador. Por se tratar de um processo de ruptura, requer grandes esforços, na maioria das vezes forjado na ausência de recursos, contando com a invenção criativa e muita resistência por parte dos sujeitos.

*Um dos problemas no nosso país é a desvalorização da nossa cultura, e aí a gente corre atrás de recursos, a gente coordena, a gente pensa em temas, faz coreografias, é muito bonito ver a juventude junta em prol da nossa quadrilha. A gente vê que a juventude local e da vizinhança ama dançar quadrilha, e é muito bonito esse movimento que a gente faz. O tema desse ano é: **A luta é o tempero do nosso São João. Semeando, Produzindo e Resistindo somos Asas do sertão** (MARIA TAINARA DA LUZ COSTA, Estudante na EEMFF, Entrevista em agosto de 2022, grifo nosso).*

Na trilha percorrida pela juventude do Santana está o restabelecimento de uma relação harmoniosa entre seres humanos e natureza, o cultivo de si mesmo, da terra, das memórias, do trabalho e organização coletiva como compromisso na realização de um projeto de vida digno. Contudo, no bojo das lutas enfrentadas para resistir, se fazem presentes as marcas que historicamente foram impregnando a cultura humana em geral, tais como o machismo, o racismo, o preconceito, o individualismo, o consumismo e uma série de valores que limitam a formação humana, o cultivo do novo e a ruptura com a indústria cultural do capital (MST, 2018).

Frente aos enormes desafios, é bastante animador compreender que o projeto colocado em movimento no Santana se insere em um grande arcabouço de lutas protagonizadas por sujeitos coletivos da resistência em diferentes territórios camponeses do nosso país. Especificamente o MST consolida, no projeto de Reforma Agrária Popular, a construção da nova cultura camponesa, que tem como prioridade o cultivo de valores pautados no respeito aos seres humanos e à natureza, na sociabilidade humana que reconecta campo e cidade.

Em nossos assentamentos, uma revolução cultural tem que estabelecer outro modelo de produção, em contraposição ao modelo do agronegócio, mas deve também ser outro espaço de sociabilidade, com outro projeto cultural, eliminando os valores e hábitos individualistas, competitivos, consumistas, patriarcais, machistas, racistas, LGBTfóbicos, atitudes que fragilizam e dificultam a vida coletiva. Muitas dessas práticas ainda estão presentes em nossos territórios, em nossos acampamentos, assentamentos, escolas e cooperativas (MST, 2018, p. 22-23).

As ações protagonizada pelos sujeitos do Santana em seus diversos espaços promovem legítimas experiências de aprendizagem, oportunidades de manter a cultura camponesa viva e em movimento constante, criar em coletivo o novo, percebendo e respeitando diferenças, traços geracionais, étnicos, entre outros aspectos da diversidade humana.

Nesse limiar, o projeto cultural que se estabelece é o de uma comunidade que se propõe a aprender e ensinar mutuamente, que constrói as forças populares de onde irradia resistência para os diferentes setores. Convence pela ação pautada na criticidade, constrói pontes seguras que ajudam a sustentar o novo projeto cultural e agri-cultural. Essa materialidade se estabelece pela via da conexão entre os processos naturais e as relações sociais.

É, portanto, com esses referenciais teórico-metodológicos que se potencializa a práxis transformadora, ações diversas nas quais se observa que o sujeito busca autotransformar-se, transformando o seu espaço-tempo. Atinge mudanças materiais e imateriais que ajudam a enfrentar e superar a exploração ser humano-natureza, e a construir concretamente o saber-fazer agroecológico. Assim caminhando na resistência ativa em combate às forças desumanizadoras e nocivas do capital em suas múltiplas determinações.

## **CAPÍTULO 4 - PRÁXIS TRANSFORMADORA: SEMEIA DOS SUJEITOS COLETIVOS EM LUTA**

Neste capítulo, apresentamos elementos constitutivos da práxis dos sujeitos coletivos da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes. Foram realizadas análises dos seguintes materiais: a) Projeto Político-Pedagógico, organizado pelo coletivo das Escolas do Campo de Ensino Médio e junto ao Setor de Educação do MST/Ceará; b) Plano Gestor 2023 da EEMFF; c) Plano de estudo por complexo elaborado por um coletivo educadores da EEMFF, entre outros materiais pedagógicos e referenciais sobre a escola e a comunidade; d) registros de observações e entrevistas realizadas com os sujeitos da EEMFF, da comunidade do Assentamento Santana e da UECE.

O foco das análises estabelecidas nesse capítulo foi o segundo objetivo específico, que é: Identificar elementos que constituem a Práxis Educativa Agroecológica materializada na teia de relações que envolve a Universidade Estadual do Ceará - Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes- comunidade do Assentamento Santana (Ceará).

O capítulo está organizado em quatro seções. No primeiro momento, discorreremos sobre o histórico de constituição da escola no Assentamento Santana. No segundo, apresentamos o PPP da EEMFF, analisando fundamentos da proposta educativa desenvolvida pela escola. A partir da terceira e quarta seção, analisamos os elementos que configuram a práxis transformadora materializada nas relações entre a EEMFF, a comunidade e a universidade, discorrendo sobre a formação permanente de educadores(as) e a transformação nos modos de produzir conhecimento mediante uma continuidade de aproximações, iniciadas pelo PRONERA, a exemplo do Pedagogia da Terra/UFC, a LEdoC/UECE e aprofundada a partir da Metodologia Camponês a Camponês, cuja implementação conta com educadores(as) da UECE.

### **4.1. A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES: FRUTO DE LUTA E RESISTÊNCIA QUE PERSISTE**

A educação sempre esteve entrelaçada à luta pela terra no Assentamento Santana. Já no momento da constituição da agrovila, quando se construiu em mutirão as casas das famílias assentadas, foi pautada a demanda da construção da escola. Foi por volta do ano de 1988, após ampla organização das famílias e muita luta enfrentada pela comissão de educação do Assentamento junto ao INCRA/Ceará que ocorreu a ocupação do “latifúndio da educação, por meio da construção da Escola de Ensino Fundamental São Francisco” (EEMFF, 2019, p. 21).

O nome da escola, escolhido democraticamente pela comunidade, remete aos valores culturais que marcam a devoção à São Francisco de Assis.

A conquista da Escola de Ensino Fundamental São Francisco é o marco de uma história repleta de lutas de sujeitos coletivos do Assentamento Santana pela Educação do Campo. *“Como educadora, eu tinha essa vontade de uma escola que viesse a condizer com as nossas práticas, com a realidade do povo camponês. Foi isso que mais me motivou...”* (RITA SANTOS, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

Com o passar dos anos, a oferta até a 4ª série colocou limites para a Educação Básica no Santana. A alternativa era repetir o ano letivo, ficar sem estudar ou ir para a cidade de Monsenhor Tabosa (CE), a fim de avançar para os anos finais do ensino fundamental. As famílias lutaram contra a situação, conquistando a implantação do ensino fundamental II ainda como anexo de uma escola urbana (EEMFF, 2019).

Mediante os esforços na organização da luta, em 1995 formou a primeira turma de ensino fundamental anos finais, uma grande conquista, e ao mesmo tempo a retomada da luta impulsionada pela preocupação com a continuidade dos estudos no Assentamento.

Tempos depois houve a implantação do Ensino Médio, também como anexo de uma escola urbana. Embora tenha sido uma das primeiras a ofertar essa etapa de ensino, ainda era crescente o descontentamento da comunidade com a possibilidade do anexo, com as dificuldades em infraestrutura, recursos didáticos, e sobretudo uma proposta pedagógica que não contemplava os anseios dos sujeitos do campo. É no bojo dessas contradições e das injustiças contra educadores(as) da comunidade que emergiram novas possibilidades de lutar pelo sonho de conquistar uma escola de Ensino Médio que atendesse o Assentamento Santana e as comunidades circunvizinhas.

Os anseios da comunidade se articulam aos do movimento nacional, afirmando, na luta por políticas públicas, o direito à educação, sobretudo à escola no lugar onde vivem os sujeitos do campo. Se consolida como o Movimento Nacional pela Educação do Campo, protagonizado pelos sujeitos coletivos: os Movimentos Sociais, entre eles o MST, o MEB, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas - MMC, as organizações indígenas, quilombolas e sindicais, pessoas de instituições públicas, entre essas as universidades (MUNARIN, 2008).

Tem início, pois, nesse contexto, e como conteúdo do próprio Movimento de Educação do Campo, o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de “Educação do Campo”, que, na essência, quer valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos

capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam (MUNARIN, 2008, p. 4).

Por compreender que a luta pela educação deve ser feita na disputa com o Estado, esses sujeitos coletivos questionam por que a universalização da Educação Básica não inclui os(as)trabalhadores(as) do campo? Por que, mesmo a escola pensada nos padrões capitalistas, é negada a esses sujeitos? (CALDART, 2012a).

Os sujeitos engajados na luta pela escola no território em que vivem, pelo projeto educativo que busca transformar o modo de produzir conhecimento e as relações sociais presentes na sociedade capitalista, tem suas bases construídas para além do âmbito teórico, constituídas em um histórico de práticas contra-hegemônicas.

Esses sujeitos coletivos representam pessoas que, associadas por uma identidade de ação social, passam a atuar em favor de um projeto coletivo, desde os espaços em que estão inseridos. Os movimentos sociais podem ser considerados fundamentais para estabelecer a formação e organização de sujeitos com interesse comum que, constituindo-se como um coletivo, passam a enfrentar a propriedade privada como valor absoluto e fazem a diferença na correlação de forças (CALDART, 2012b).

Esses sujeitos coletivos, por compreenderem a disputa em torno da educação sendo usada como lugar de formação das ideias hegemônicas para manutenção do projeto capitalista, constroem na própria trajetória, no vínculo entre educação com outras diversas frentes de luta para uma vida digna no campo, outra forma e conteúdo na proposta educativa. Desse modo, a ação desses sujeitos provoca a inserção de outros sujeitos que também promovem práticas libertadoras, que conferem resistência no enfrentamento da luta de classe, do conflito agrário, entre outras condições alienantes e opressoras. Tudo isso garante a verdadeira identidade de Escola no e do Campo, o cumprimento da tarefa fundamental de produção do conhecimento necessário à transformação social.

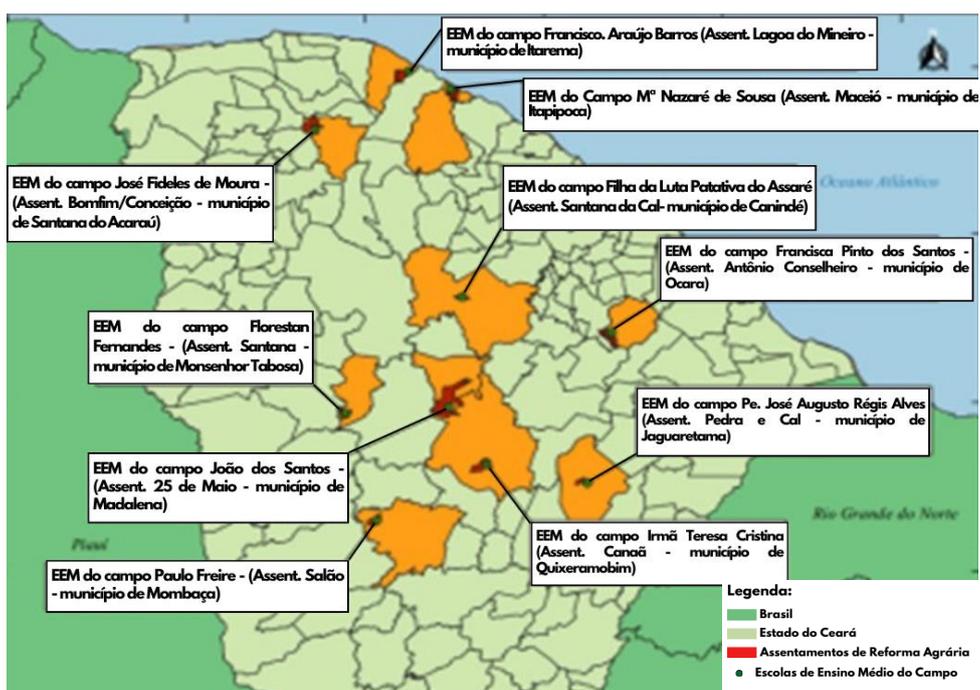
O autor e as autoras Arroyo, Caldart e Molina (2011) propõem a reflexão sobre a identidade da Escola que verdadeiramente atende aos princípios da Educação do Campo. A Escola para além de estar no lugar em que vivem os sujeitos, ser *no Campo*, não pode ser alheia, isolada da realidade que pulsa no entorno. Deve contemplar os sujeitos e suas vidas em diferentes dimensões, trazendo para dentro do processo educativo o trabalho, a cultura, a história, as lutas, a totalidade dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, e ainda buscar construir, com a participação ativa dos sujeitos, o projeto educativo que é específico de cada

lugar. Assim, a escola assume como responsabilidade que os sujeitos camponeses exerçam o direito de ter, além de uma *Escola no Campo*, também uma *Escola do Campo*.

No período em que surgiam os primeiros frutos das lutas desses sujeitos coletivos, tendo como marco as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 (SANTOS *et al.*, 2020), o Assentamento Santana impulsionava, junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, forte engajamento na luta pela Educação no e do Campo. Atividades realizadas em diversos momentos com a comunidade, entre as quais reuniões, seminários e assembleias, que contavam com a participação de educadores(as) e representantes da comunidade, possibilitou a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e do regimento da escola que a comunidade almejava construir.

Na ocasião do 5º Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que aconteceu no ano de 2007 em Brasília, o MST pautou ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, a construção de 05 (cinco) escolas de Educação do Campo para o estado do Ceará. Na época, o Ministro de Educação se comprometeu a construir as referidas escolas. No ano de 2022, 10 escolas encontram-se em funcionamento, com mais duas finalizando a construção.

Figura 19 - Mapa das Escolas Estaduais de Ensino Médio do Campo (EEM) em Assentamentos de Reforma Agrária do estado do Ceará – Brasil.



Fonte: Chaves (2022, p. 62) – Adaptado pela autora

No ano de 2009 já estava em processo a construção da escola no Assentamento Santana. O desmembramento da escola urbana foi feito, e por meio do decreto de criação nº 30.208 de 02 de junho de 2010, como fruto da luta dos sujeitos coletivos, nasceu a sonhada Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes.

O prédio foi inaugurado no dia 14 de junho de 2011, consolidando a oferta do Ensino Médio regular e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), já com um Projeto Pedagógico gestado em discussão com ampla participação da comunidade e em articulação com as demais Escolas do Campo e com o Setor de Educação do MST no Ceará. Ainda assim, seguia no horizonte das lutas pela educação no Assentamento e nas comunidades da região, a implementação da formação técnica profissional na escola.

*A comunidade trouxe a escola, lutou pela escola. a escola está dentro da comunidade, a comunidade está dentro da escola. Isso pra gente é um ensinamento tão grandioso que a gente precisa aprender a fazer nas nossas escolas, em todo o país (PAULO F. SANTOS, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

O nome da Escola, escolhido com a ampla participação da comunidade do Santana, homenageia o professor, sociólogo, militante, parlamentar pelo Partido dos Trabalhadores, Florestan Fernandes. É a referência a um lutador pela educação pública, defensor da classe camponesa e operária, que inspira, pelo seu histórico de vida, o processo educativo que a Escola Florestan Fernandes assume como missão, o compromisso com os interesses dos sujeitos camponeses, trilhando seus ensinamentos de que “Feita a revolução nas escolas, o povo à fará nas ruas” (FERNANDES, 1994). Para Florestan Fernandes, no Brasil, era necessário criar “um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova”<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Depoimento prestado pelo próprio Florestan Fernandes durante a "Semana Fernando de Azevedo" promovida pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Estudos Brasileiros da USP, de 12 a 15 de abril de 1994.

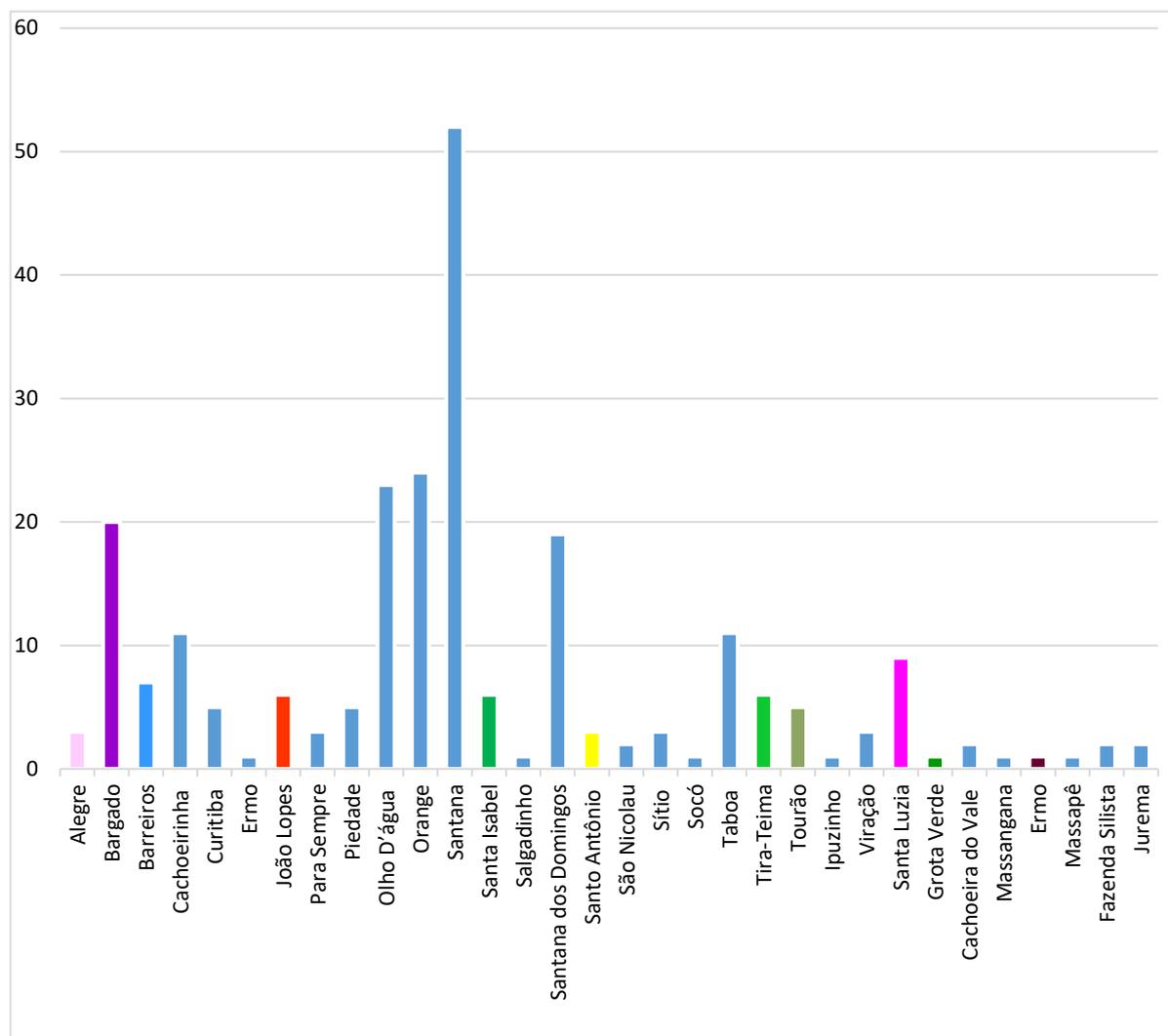
Figura 20 - Frase expressa no muro da quadra esportiva da Escola Florestan Fernandes



Fonte: Registro da autora

Os(as) estudantes da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF) moram para além do Assentamento Santana, são pertencentes a diversos outros assentamentos como: Bargado, Cachoeirinha, Curitiba, Agrobel, Orange, Santa Isabel e Tira-Teima. Também às comunidades camponesas: Alegre, Angicos, Boa Hora, Deserto, Ermo, Espetada, Jaramataia, João Lopes, Mucunã, Olho D'água Velho, Para Sempre, Piedade, Salgadinho, Santana dos Domingos, Santo Antônio, São Nicolau, Socó, Taboa, Tourão e o distrito de Barreiros, localizados no município de Monsenhor Tabosa - CE. Ingá, Ipuzinho, Santa Luzia, Santa Rita e Viração, no município de Tamboril – CE e ainda a comunidade de Massangana no município de Boa Viagem – CE (EEMFF, 2019). Por essa abrangência, e, em função da proposta que busca incluir a realidade das comunidades circunvizinhas passamos a denominar de comunidade do Santana.

Figura 21 - Comunidades de origem de estudantes da EEMFF



Fonte: levantamento feito pela autora com o apoio de sujeitos da EEMFF em 2022.

Percebe-se que a comunidade do Assentamento Santana abarca uma diversidade de comunidades vizinhas que passam a ser impactadas pelo processo educativo transformador produzido, cujos frutos os sujeitos das comunidades vizinhas consideram.

Na gestão das escolas São Francisco e Florestan Fernandes, é possível observar a práxis coletiva que é condizente com os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST. A organização do trabalho educativo constrói-se a partir de planejamentos realizados de forma coletiva pelos(as) educadores(as) das duas escolas. Embora sejam escolas separadas como instituição governamental, a primeira na esfera municipal e a segunda estadual, a relação coletiva dos(as) educadores(as) devolve o caráter de uma escola unificada, com identidade camponesa na sua forma e conteúdo.

Essa forma de integrar as Escolas vai ao encontro da gestão democrática, como expressão de um projeto societário que tem por base a emancipação dos sujeitos a fim de que possam gerir coletivamente a produção e reprodução da vida. Portanto, numa concepção contra-hegemônica a função assumida na co-gestão das Escolas é um contraponto ao projeto privatista na educação pública. Molina, Pereira e Brito (2021) destacando a proposta que tinha como objetivo estabelecer uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (2021), discutem a perspectiva neoliberal, gerencialista, privatista de controle, que trazia em sua essência a intenção de distanciar os gestores da comunidade escolar, rompendo com um dos princípios fundamentais do projeto da Educação do Campo, que diz respeito ao vínculo entre a escola e a vida. Segundo os mesmos autores, analisando a gestão democrática presente nas práxis de egressos(as) da Licenciatura em Educação do campo (UnB) é possível perceber que tal gestão possibilita a criação de espaços de “vivência democrática, com real participação do poder e das decisões que efetivamente são construídas e implementadas de forma coletiva, educando-se para a democracia social” (MOLINA, PEREIRA e BRITO, 2021 p. 35).

*No formato cogestão trabalhamos juntas questões mais amplas da Educação do Campo de forma coletiva. Temos um momento coletivo uma vez por mês todos os educadores juntos para traçar metas* (FERNANDES, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

*Você percebe assim que isso cada vez mais tem ajudado as pessoas a compreender o que é a vida no campo, ajudar que os professores também desenvolvam a proposta voltada pra essa realidade, valorizem a vida da comunidade, compreendam os desafios que estão postos pra viver aqui. Como que você percebe a relação com a Educação do Campo aqui na escola na educação infantil, com os professores* (ZILDA SOUSA, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

O compartilhamento do espaço físico (estrutura inaugurada em 2011) pelas turmas de Ensino Médio e Fundamental revela a intencionalidade em construir uma práxis educativa alicerçada nos princípios da Educação do Campo, ancorada nos referenciais teóricos e metodológicos assumidos em conjunto pelas Escolas do Campo do Ceará e incorporados aos Projetos Político-Pedagógicos. As turmas de educação infantil e 1º ano do ensino fundamental estão no espaço físico da primeira escola, sendo que as crianças acessam de forma recorrente o novo prédio para visita ao Campo Experimental, entre outras atividades realizadas coletivamente.

Um fator interessante a ser destacado sobre a inclusão dos bebês. Desde 0 anos de idade as crianças da comunidade já são inseridas no processo educativo. Uma professora visita semanalmente as crianças com menos de 2 anos. Aquelas que completam a faixa etária de 2

anos frequentam regularmente a Escola. A Escola São Francisco, assumindo os princípios da Educação do Campo no formato de cogestão, viabiliza que as famílias das comunidades sejam acompanhadas desde a primeira infância, compreendam de forma clara os objetivos traçados pelas Escolas, o que impacta positivamente na vida dos sujeitos e no desenvolvimento da proposta educativa.

É importante frisar que a construção dos PPPs, bem como os regimentos internos das escolas, se deu através de uma grande mobilização do MST. Houve uma jornada de encontros com educadores(as) representantes das Escolas de Ensino Médio do Campo e respectivos assentamentos, membros do Setor Estadual de Educação do MST, integrantes da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE) e convidados. Como parte do processo, foram realizados intercâmbios com a Escola Família Agrícola (EFA)<sup>30</sup> Dom Frágoso, com o objetivo de conhecer a experiência, refletir sobre possibilidade de implementação dos Campos Experimentais da Agricultura Camponesa e conhecer o planejamento político pedagógico da EFA (SILVA, 2016).

Como momento marcante dessa estratégia coletiva, foi realizado em novembro de 2009 o Seminário “Escolas do Campo: compartilhando experiências”. Promovido pelo MST/CE com o apoio da SEDUC, o Seminário reuniu educadores(as) e lideranças das comunidades das cinco Escolas de Ensino Médio, que neste período já estavam em construção. O momento se deu a partir de uma grande articulação, que junto aos militantes do MST, profissionais da Secretaria de Educação do Ceará e convidados de universidades do Ceará, possibilitou o compartilhamento das experiências do Instituto Josué de Castro (RS), da Escola Família Agrícola Dom Frágoso (CE), da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul e da Escola Estadual Salete Strozak, no Paraná (SILVA, 2016).

Esse foi um dos momentos formativos fundamentais, que deu sustentação para a elaboração coletiva dos PPPs das Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará (SILVA, 2016). Trata-se de elemento estruturante da práxis assumida pelos sujeitos da escola, e compartilhada nos espaços educativos presentes na comunidade, os quais serão objeto de discussão ao longo desse capítulo.

O Projeto Político-Pedagógico elaborado pelo trabalho desse coletivo, aciona diferentes espaços e sujeitos no estado do Ceará, vai ao encontro do objetivo de produzir transformações sociais, confrontando a estratégia do capital na educação. Em conjunto com as demais escolas,

---

<sup>30</sup> A EFA Dom Frágoso localizada no município de Independência/CE oferta o ensino fundamental com orientação profissional e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, com habilitação em agropecuária, em regime de alternância com ênfase em Agroecologia e na convivência com o semiárido.

a EEMFF assume como estratégia cinco aspectos: 1) o Inventário da realidade e o vínculo com a vida; 2) a diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional; 3) o campo experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária e o vínculo com o trabalho; 4) a organização coletiva e a auto-organização dos estudantes 5) os componentes curriculares integradores, de caráter teórico-prático, na parte diversificada da matriz curricular, quais sejam: Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP); Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e Práticas Sociais Comunitárias (PSC) (SILVA, 2017).

Em função dos objetivos dessa pesquisa, destacamos dentre esses elementos o campo experimental. Trata-se de uma área com uma dimensão de 10 ha, terreno doado pela comunidade a ser usado pela escola como espaço educativo de estudo, pesquisa, trabalho e produção. As atividades no campo experimental se organizam com base no planejamento do tempo educativo Trabalho e do componente curricular Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), articulando-se com a comunidade escolar com o objetivo de promover a construção de conhecimentos agroecológicos, valorizando as experiências produtivas existentes e visando a construção dos conhecimentos em diálogo com as famílias dos(as) estudantes da comunidade do Santana (que inclui o Assentamento e as comunidades circunvizinhas que a escola atende).

Como modo de proporcionar a construção do conhecimento agroecológico que possibilite aos camponeses e camponesas condições para enfrentar os ditames da agricultura capitalista, a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes tem como princípio o trabalho camponês familiar, não assalariado, não capitalista.

A matriz da Agroecologia é considerada, para além de uma forma de agricultura, como uma potente estratégia em defesa da Reforma Agrária Popular. É um espaço de participação popular, formação política, e desenvolvimento do projeto de Agricultura Camponesa, pensado como estratégia para a construção da Soberania Alimentar e da sustentabilidade ambiental, a partir do desenvolvimento de tecnologias apropriadas à realidade do Semiárido e da luta por políticas públicas voltadas ao território camponês em suas múltiplas dimensões (EEMFF, 2019).

#### 4.2. A PRÁXIS TRANSFORMADORA NA ESCOLA DO CAMPO DO SANTANA

Para a discussão de uma Escola do Campo em perspectiva, vale colocar alguns questionamentos elementares para a transformação de conteúdo e forma: 1) Quem são os protagonistas das propostas educativas? 2) Com quais intencionalidades? 3) Que estratégias a

escola deve assumir ao contrapor a reprodução das relações capitalistas? 4) Qual modo de produzir conhecimento na escola impulsiona ação consciente frente aos problemas enfrentados pelos sujeitos em contexto local, territorial, nacional e global? 5) O modo com que as grandes questões da Atualidade impactam a vida dos sujeitos está em diálogo com os conteúdos selecionados e a forma como o processo é conduzido? 6) Como os sujeitos estão vendo e pensando essa realidade? 7) Como enfrentam as dificuldades no cotidiano da vida? 8) Que relações sociais favorecem ou dificultam a vida na comunidade, e como influenciam o trabalho no campo?

Tais questionamentos representam um bom começo para refletir, de modo a enfrentar contradições que impactam na função social de uma Escola do Campo. A mudança da escola começa a ser possível quando passa a existir um engajamento coletivo, uma decisão política que acarreta o compromisso em questionar as bases sobre as quais se assentam a escola capitalista, em desconstruir propostas que se distanciam da vida dos sujeitos e produzem fragmentações nos processos educativos. Freitas (1995) discute sobre uma matriz ampliada de escola através da categoria Organização do Trabalho Pedagógico, que se articula em duas dimensões: o trabalho pedagógico em sala de aula e a totalidade da organização do trabalho pedagógico da escola.

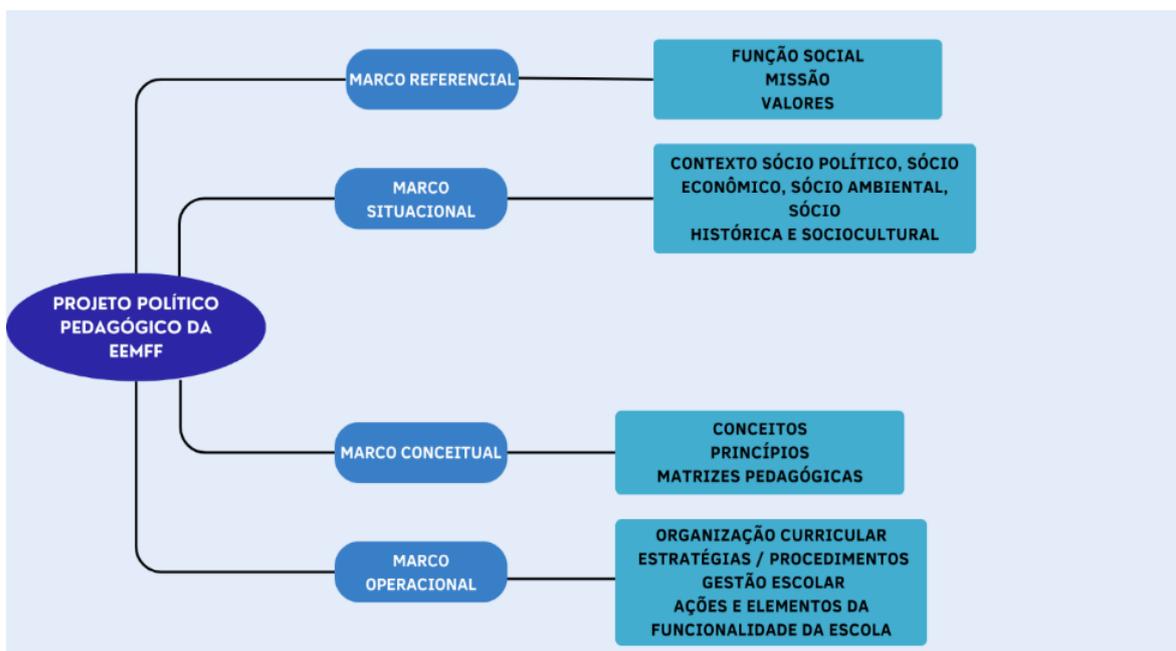
A proposta das Escolas aqui analisadas oferece um referencial teórico e metodológico, na intencionalidade de romper com a lógica da escola capitalista no que tange ao conteúdo e à forma. O autor Luiz Carlos de Freitas aponta, entre os aspectos da atual organização da escola, “a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato do conhecimento e gestão da escola na sua forma autoritária e alienante” (FREITAS, 1995, p. 95) que dizem respeito ao conteúdo e a forma escolar, que de maneira contraditória representam os grandes desafios para confrontar a lógica desumanizadora presente na escola clássica.

O PPP das Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará encontra-se organizado em quatro marcos: 1) Marco Referencial; 2) Marco Situacional; 3) O Marco Conceitual; 3) Marco Operacional. A construção do referido projeto se fundamentou nas reflexões sistematizadas nos cadernos de trabalho de base produzidos pelo MST-Ceará entre 2009 e 2011<sup>31</sup> (BAHNIUK, 2015).

---

<sup>31</sup> Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001 (Caderno de Educação nº 13, 2005) O trabalho e a coletividade na educação (Boletim da Educação n.º 5, 1995); Princípios da educação no MST (Caderno de Educação nº 08, 1996); Educação no MST: balanço 20 anos (Boletim da Educação nº 09, 2004); Educação Básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária (Boletim de Educação nº 11, 2006); O MST e a Escola (2008); Programa Agrário do MST (2013); II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – II ENERA (Boletim de Educação nº 12, 2014); Documento final do II ENERA (2015); Alimentação saudável: um direito de todos; Jornada Cultural Nacional (Boletim da Educação nº 13, 2015); dentre outros (SILVA, 2016).

Figura 22 – Esquema da organização do Projeto Político-Pedagógico da EEMFF



Fonte: organizado pela autora

Embora as mudanças que toda Escola no/do Campo precisa fazer digam respeito ao confronto com as investidas do projeto capitalista, este é um processo a ser refletido e construído em diálogo com a especificidade de cada lugar, comunidade e sujeitos. O caminho trilhado na EEMFF contribui para ampliar as possibilidades de reflexão, olhar na direção das alternativas que existem, mas encontram-se ocultas pela estrutura educacional imposta. Portanto, é esse movimento que intencionamos fazer ao sintetizar o PPP da Escola, no qual estão estruturados os diversos elementos que compõe a práxis transformadora. Sendo a base de formação de sujeitos coletivos, oportunizam, em diferentes espaços e tempos educativos, novas posturas e possibilidades de transformação social mais ampla, fomentando estratégias de superação do modo de produção capitalista.

Como primeiro marco, que dá sustentação a toda a proposta das escolas, o Marco Referencial diz respeito ao caráter da Educação no MST: “Trata-se um processo pedagógico que se assume como político, tem por objetivo a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social” (MST, 2001, p.6).

Caldart (2015a) orienta que não quer dizer que ao mudar a escola se muda a sociedade, porque a mudança fundamental a ser feita é nas relações sociais de produção, mas ao transformar significativamente a escola estaremos:

1º) ajudando no processo de desalienação das novas gerações, condição de preparação de lutadores pela causa das transformações mais radicais (que

cheguem à raiz dos problemas); 2º) desencadeando processos que nos permitem ir exercitando, ensaiando o que será, poderá ser, a escola do futuro, a escola de uma *sociedade dos trabalhadores* ou de uma *república socialista do trabalho*. Estaremos mostrando na prática que sim, há alternativas! E se não vivermos até que uma nova ordem social se instaure, teremos deixado nossa contribuição à história. Mas para que cheguemos a isso temos que ter outra matriz de referência: uma sociedade de *produtores livremente associados*, onde o trabalho como valor de uso seja direito fundamental de todas as pessoas, no que essa sociedade já pode ser pensada hoje desde a experiência das organizações de trabalhadores pautadas por interesses coletivos da classe portadora de futuro. (CALDART, 2015a, p. 153).

Essa busca se apresenta na missão assumida pelos sujeitos coletivos: “Contribuir com a formação de educando(as) críticos, participativos(as), autônomos(as), sujeitos da história, com consciência de gênero e de classe e comprometidos com a construção de outro modelo agrícola e agrário para o campo brasileiro” (EEMFF, 2019, p.9).

Meszáros (2006, p. 39) explicitando as origens do processo de alienação, salienta que esse processo se estabelece pela transformação de tudo em objeto de venda, um negócio que gere lucros, o que incide na relação entre ser humano-natureza, de um lado a exploração entre os seres humanos e de outra a exploração da natureza, exaurindo os bens necessários à vida como um todo. “A alienação caracteriza-se pela conversão dos seres humanos em "coisas" para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a reificação das relações humanas) pela fragmentação do corpo social em isolados”.

Esse é o princípio a ser amplamente incutido pelo modo de produção capitalista, que se busca superar. De um lado, mantém as formas de alienação que separam o ser humano do produto de seu trabalho, o ser humano alienado de si mesmo pela exploração da sua força de trabalho por outro ser humano que a comprou. Por outro lado, desumaniza, retirando a possibilidade de se reconhecer como parte de uma humanidade, pertencente a uma classe e, completando o processo, destitui a condição de se relacionar com os outros seres humanos. Razões pelas quais os valores que a EEMFF busca formar são em confronto ao “individualismo, ao egoísmo, ao consumismo, incorporando os valores da solidariedade, do companheirismo, da coletividade e da luta social” (EEMFF, 2019, p. 9).

Contudo, na caminhada de uma escola com objetivos de formação emancipatória que se contrapõe aos processos alienantes, é vital compreender que não há respostas prontas, modelos a serem seguidos, mas há princípios e fundamentos orientadores de uma concepção de mundo e de educação que nos ajudam a identificar as estruturas que precisam ser alteradas. A função social assumida pela Escola tem como base esses referenciais:

A Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes do Assentamento Santana é um centro cultural, vinculada à luta popular que constrói e reforça a identidade de trabalhador e de trabalhadora do campo, incorporando o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia do Trabalho, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da História e Pedagogia da Alternância (EEMFF, 2019, p.9).

Como proposta que se estabelece como práxis, que intenciona transformar a realidade, tem o conteúdo teórico da filosofia como instrumento que guia a ação. Entretanto, essa ação, ao se nutrir da teoria, tem também como base a análise da atividade prática humana. A atividade teórica deve ser validada pela realidade, a qual deve ser objeto de interpretação e transformação, havendo, nesse sentido, uma interdependência entre teoria e prática, “a prática, concebida como uma práxis humana total, tem sua primazia sobre a teoria, mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta a teoria, pressupõe uma vinculação íntima a ela” (VÁZQUEZ, 2011, p. 260).

Ao assumir um compromisso com a práxis transformadora, se pensa formar os sujeitos para romper com posturas limitadas ao plano teórico, constituindo-se como ser histórico dotado de condições de interpretar sua realidade de maneira crítica e consciente e, assim, preparado para agir, criar possibilidades de desalienação e transformação social.

Essa compreensão mais ampla da realidade como fundamento de uma consciência revolucionária, é afirmada por Marx e Engels (2009) como um processo de compreensão dos fenômenos em sua totalidade, o que significa conhecer os fenômenos para além das suas aparências, compreender o todo e seus lados, o geral e o específico, explorar as diferentes determinações que compõem o todo, atingindo assim, a essência dos fenômenos.

*A nossa juventude realiza várias atividades aqui dentro da comunidade, faz místicas nas assembleias que acontecem com toda a comunidade. A gente já organizou um grande encontro que a juventude estava à frente. Uma grande caminhada na qual chamou a juventude das comunidades vizinhas. Organizamos uma passeata em torno do assentamento e ao longo da caminhada a gente foi discutindo temas sobre o nosso presente, o nosso passado e o nosso futuro (LARIA SOUSA, Estudante da EEMFF, Entrevista em agosto de 2022).*

Conforme colocado pela jovem assentada no Santana, estudante da Escola Florestan Fernandes, há uma preocupação em promover articulação entre os processos educativos assumidos pela escola e a vida em comunidade, a qual tem como aspecto fundante a história de luta dos sujeitos. Seguindo esse princípio, o Marco Situacional diz respeito à articulação do

PPP com a especificidade do contexto sociopolítico, socioeconômico, socioambiental, sócio-histórico e sociocultural em que a escola está inserida.

Sobre essa premissa, é relevante destacar que a proposta tem como intencionalidade ligar escola e vida. Porém, não se trata de, com isso, restringir as finalidades educativas à particularidade local, mas ao contrário, partir das contradições, tensões e potencialidades presentes no lugar onde vivem os sujeitos para compreender questões amplas que dizem respeito a toda a sociedade.

Caldart (2010, p. 154) ressalta que tratar essa especificidade através de processos vinculados à reprodução da vida e da luta pela vida, à cultura produzida pelos sujeitos, garante à escola assumir a reflexão política e pedagógica da Educação do Campo, uma transformação que se “constitui desde a experiência específica do campo, ou de seus sujeitos na composição de uma resposta geral que se desenvolverá a partir das condições objetivas particulares a cada local, seja no campo ou na cidade”.

Ao considerar o campo e seus sujeitos, o contexto local como marco, a EEMFF busca a ruptura com forma escolar tradicional, que afasta a vida. A comunidade, o MST, os(as) educadores(as), ao tecer essa proposta pedagógica, intencionam que, por outra lógica de organizar as relações sociais, tempos e espaços educativos, possam confrontar e até superar a estrutura capitalista introjetada na educação.

Caldart (2015a) orienta que essa mudança radical acontece de maneira gradual, mas precisa levar em consideração alterações de forma e conteúdo, explicitando que, para alterar relações sociais impregnadas por um modo de vida capitalista, tem que estar em consonância com profundas mudanças nos conteúdos:

Se as relações sociais são as mais difíceis de mudar é exatamente porque elas têm encarnadas em si conteúdos formativos que a sociedade capitalista, ou as classes dominantes nessa sociedade, não abrem mão. Por isso que sem mudar as relações sociais não tem como realizar nossos objetivos educativos de desalienação para formação de lutadores e construtores. Mas sabemos que na escola uma mudança de forma pela forma também não se sustenta: é necessário trabalhar conteúdos que exijam e permitam a mudança (CALDART, 2015a, p. 155).

Como forma de perceber e incorporar a especificidade da comunidade do Santana e dos seus sujeitos, a EEMFF utiliza o Inventário da Realidade, instrumento de pesquisa que passa por constantes atualizações. A elaboração deste material se dá mediante processo formativo em que os(as) educadores(as) orientam os(as) estudantes para pesquisar a realidade em suas múltiplas dimensões.

*Eu venho com o coração deste tamanho de alegria. Sabe por quê? As nossas crianças, os nossos jovens estão estudando a realidade. Não é só ler e escrever não. Nós vamos ter um futuro tão bonito com esses jovens, principalmente os nossos jovens daqui do Santana que são muito criativos (PAULO F. SANTOS, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

O estudo da realidade se estabelece a partir de um roteiro elaborado coletivamente, que tem por fim identificar no meio social questões fundamentais que integram a vida dos sujeitos. Essa prática vem se repetindo desde o início das atividades da escola. As pesquisas acumuladas representam ao mesmo tempo sistematização e reflexão sobre a prática em seus múltiplos aspectos, compondo o “Livro da realidade: o Inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE” (SILVA *et al.*, 2022). Esse é um importante instrumento, que orienta os planos de estudos desenvolvidos na Escola. Um trabalho que está alicerçado na construção coletiva das escolas de Ensino Médio de Reforma Agrária do Ceará, constituído na luta, no estudo e na organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Figura 23 – Capa do Livro da Realidade

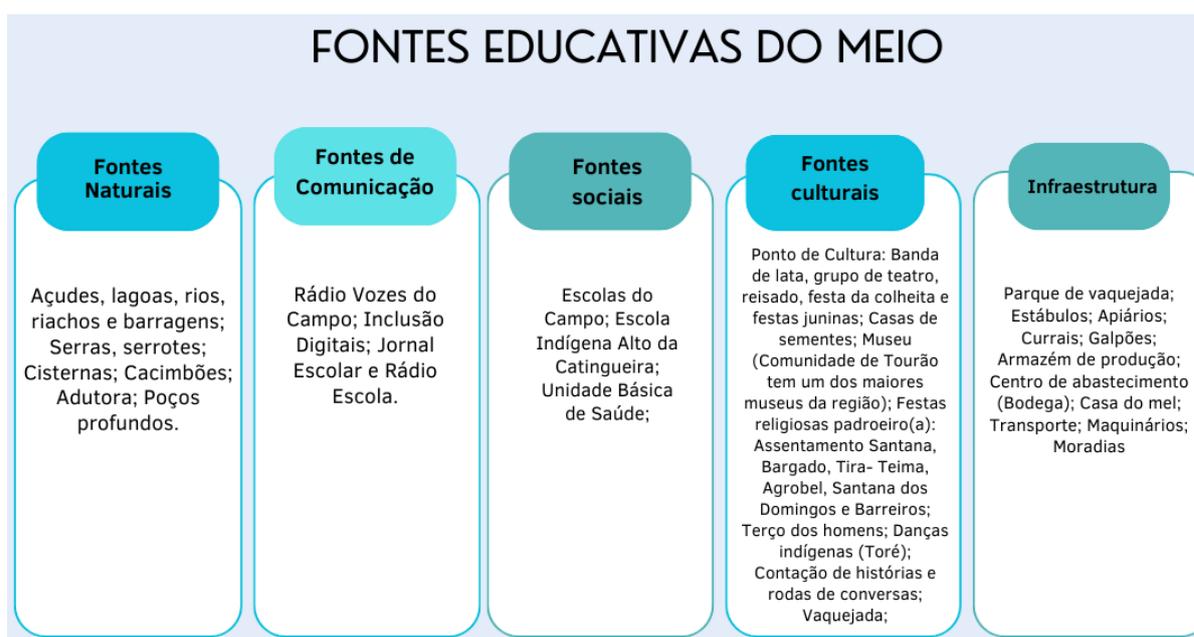


Fonte: Acervo da EEMFF

O material produzido segue sendo atualizado, acompanhando a dinâmica própria da realidade. A estratégia de trazer a memória da realidade, sistematizada neste livro, torna-se uma forte referência para escolas de Ensino Médio, seja de assentamentos de Reforma Agrária ou demais escolas, estejam elas no campo ou da cidade. Como apontam os organizadores, a práxis desses sujeitos revelam possibilidades para desenvolver a pesquisa como princípio educativo, cultivando um princípio fundante da Educação do Campo que está em direta relação com o conhecimento da Agroecologia, que é o vínculo entre o conhecimento produzido na escola e a vida da comunidade. Não se trata de uma “receita a ser seguida”, mas um caminho que, sendo refletido e conduzido de acordo com a investigação em específico de cada lugar, potencializa a transformação de processos educativos que negam as especificidades dos sujeitos, com isso, retira o sentido mais valioso da ação educativa. E esse é um processo que se constrói **com** os sujeitos, em um clima de confiança, humildade e partilha, como descrito no livro: “Como quem senta para uma prosa franca entre sujeitos que, não sendo detentores de verdades, acreditam no diálogo como base para a construção coletiva de um futuro que, partindo da realidade atual, somente se concretiza pela superação da ordem que está posta” (SILVA *et al.*, 2022).

Nesse ponto da análise destacaremos as Fontes Educativas do Meio apresentadas no Inventário da Realidade da EEMFF, que por trazerem um panorama geral da realidade, da vida em que a escola está imersa, apontam para os aspectos naturais, culturais, sociais, históricos, econômicos, entre outros, os quais são detalhados na figura 24 conforme descrito no PPP da escola.

Figura 24 – Fontes Educativas do Meio identificadas no Inventário da EEMFF



Fonte: organizado pela autora.

#### 4.3. A SEMEIA DA TRANSFORMAÇÃO NOS MODOS DE PRODUZIR CONHECIMENTO E NAS RELAÇÕES SOCIAIS

A experiência de construção do PPP das escolas leva em consideração que a mera substituição dos conteúdos que servem à lógica capitalista pelos conteúdos formativos requeridos pela classe trabalhadora não transforma a escola. Assim, seguem em seu Marco Conceitual princípios, conceitos e matrizes pedagógicas que redimensionam a organização do trabalho pedagógico. Esse movimento foi se consolidando historicamente, e no momento atual tem como inspiração a teoria marxista do estudo da realidade, que atende por Complexo de Estudo (FREITAS, 2013). De acordo com o que Freitas (2013) esclarece, o Complexo é o articulador da Atualidade, da Auto-organização e do Trabalho como Princípio Educativo, categorias da Pedagogia Socialista que serão identificadas ao longo dessa análise.

O Marco Conceitual da EEMFF está subdividido eixos: 1) Campo e desenvolvimento na perspectiva da Agroecologia; 2) Concepção de Formação Humana e Matrizes Pedagógicas; 3) Educação do Campo; 4) Concepção de Escola do Campo; 5) Escola como Centro de Animação da Luta e da Animação Cultural; 6) O Campo Experimental: a relação teoria e prática; 7) Pesquisa; 8) Ambiente Educativo.

Tais eixos representam os fundamentos, bases essenciais que sustentam a proposta educativa, por isso é imprescindível que cada escola, ao elaborar sua proposta, tenha compreensão clara sobre eles. Por essa razão, trataremos de compor aqui uma síntese dos principais elementos da práxis da EEMFF. A intencionalidade de detalhar esses elementos vai ao encontro de explicitar um referencial de práxis transformadora, que cada escola em seu território assume um modo de construir, sendo que o que sustenta toda e qualquer mudança é o movimento de ligar a escola com a vida.

Não há uma metodologia a ser seguida, mas uma lógica de educação, uma forma de organizar a produção do conhecimento, assim como orienta Freitas (2011, p. 159) “não há como usar uma metodologia para padronizar, empacotar as contradições, lutas e levá-las para “dentro da escola” com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida”, essa vida que é real e específica de cada sujeito. Para efeito de síntese esboçamos análises sobre Marco Conceitual nos tópicos seguintes.

##### **4.3.1. Agroecologia como matriz formativa**

A EEMFF, em conjunto com as escolas de Ensino Médio do Campo do Ceará, tem sua práxis transformadora direcionada para atingir objetivos mais amplos. Se compromete com a

luta contra-hegemônica pelo campo e pela educação, por direitos dos povos camponeses de permanecer no campo com condições de vida digna.

É tarefa fundamental da classe trabalhadora desvelar, através de mudanças no modo de produzir conhecimento e nas relações sociais, as raízes da hegemonia do capital, compreendendo sua lógica perversa de funcionamento com a intenção de superá-la. Por essa razão, não se deve perder de vista o aprofundamento dos projetos em disputa no campo e na educação.

Tal disputa tem, de um lado, a Agricultura industrial capitalista, que atende pelo nome de Agronegócio. Com objetivos centrados no lucro e na acumulação, necessita de enormes extensões de terra para produzir com base em monocultivos, mecanização, elevados índices de financiamento público, manipulação da grande mídia para controle ideológico, produzindo como consequência a contaminação dos trabalhadores, dos alimentos, do solo e das águas (CALDART, 2017). Do outro lado está a Agricultura Camponesa, que se identifica com a Agroecologia, resulta da resistência dos(as) camponeses(as) ao modo capitalista de tratar a terra e os seus bens, que nesse movimento preservam e resgatam saberes agri-culturais ancestralmente praticados. Ações que se dão em diálogo com a ciência, que associam conhecimentos sobre a natureza e contextos sociais, construindo uma matriz produtiva de base ecológica, que prioriza a Soberania Alimentar, a socialização da terra, a diversidade cultural e biológica e os diferentes modos de trabalho associado (CALDART, 2017; GUHUR e SILVA, 2021).

A proposta das escolas vem se ressignificando no debate assumido junto ao MST, incorporando novos desafios e perspectivas do estágio atual da luta de classes, colocados em pauta a partir do VI Congresso Nacional do MST (2014), quando foi apresentado o Programa de Reforma Agrária Popular. Tal Programa vem constituindo bases teóricas e metodológicas das Escolas de Ensino Médio do Campo, compromissos assumidos que se expressam nas ações de:

a) Lutar pela terra, pela educação, por saúde, por crédito, para poder ter direito a produzir, comercializar, morar, contra as sementes transgênicas, contra os agrotóxicos, entre outras; b) Construir Reforma Agrária Popular no combate ao latifúndio, à monocultura agroexportadora, ao modelo do agronegócio, ao Estado burguês, burocrata e corrupto. Mas também, construir com experiências de produção agroecológica, e na prioridade da produção de alimentos saudáveis. Construir reflorestando, plantando árvores frutíferas, recuperando o meio ambiente para toda sociedade. Construir, garantindo escolas em todos os níveis para nossas crianças, jovens e adultos. Construir formando cada vez mais quadros e militantes (MST, 2014, p. 51).

A proposta das Escolas do Campo, continuamente debatida, refletida e atualizada representa a força vital na construção da Agroecologia. Tem papel fundamental na democratização do acesso ao conhecimento científico, ao mesmo tempo em que desenvolve forças produtivas. É certo que essa incidência também depende diretamente da organização massiva dos(as) camponeses(as) e do desenvolvimento do caráter emancipatório e político da Agroecologia. Eis um compromisso que se encontra explícito na perspectiva de desenvolvimento almejada pela EEMFF, que é a “produção de mais vida para todos e não lucro para poucos”, que implica em construir:

“Uma Reforma Agrária Popular, que articule a democratização da terra com democracia do ensino desde a educação infantil até o ensino superior; que descentralize as instalações da agroindústria no campo em forma de cooperativas; que promova uma mudança na matriz tecnológica, substituindo a agricultura química pela agroecologia; que valorize a cultura do campo e garanta um sistema de comunicação, que divulgue os seus valores e as suas manifestações culturais (EEMFF, 2019, p. 31).

A partir dessas, entre outras características observadas no PPP da EEMFF, é possível perceber a intencionalidade em construir conhecimento agroecológico, que para além de associar o saber popular e científico, possa atender a necessária radicalidade política na produção agroecológica, contrapor a lógica capitalista de trabalho alienado.

É nesse sentido que os projetos educativos podem apontar uma forma de resistir ao que nos sinalizam Giraldo e Rosset (2021, p. 713), o perigo iminente de cooptação da Agroecologia por empresas transnacionais, que tem como intencionalidade “pintar al agronegocio de verde y hacerlo “socialmente amigable” y con ello intentar darle oxígeno a sus peores contradicciones”. Desse modo, há novas formas de explorar os(as) camponeses(as) e a natureza em curso. Uma dessas, que requer cautela e o reconhecimento da contradição, é a produção monocultura de orgânicos, que transfere a dependência de insumos químicos por bioinsumos controlados por empresas transnacionais, entre outros projetos que transformam tudo em mercadoria.

Os mesmos autores destacam que as escolas exercem papel fundamental para defender a Agroecologia produzida pelos movimentos sociais em sua materialidade. Da mesma forma, ressaltamos que elas têm como desafio fundamental construir a Práxis Educativa Agroecológica que, de fato, seja transformadora. E para além, que os processos educativos possam ser geradores de práticas libertadoras das amaras do capital, portanto “no solo ha aportado prácticas ecológicas, sino también creativos procesos sociales, de los cuales debemos inspirarnos” (GIRALDO; ROSSET, 2021, p. 728).

#### 4.3.2. Complexos de Estudo e o cultivo de formação humana

Um projeto educativo pode contribuir com a superação dos processos que alienam e oprimem somente quando assume uma concepção alargada de formação humana. Freitas (2013, p. 79) discute que: a) educação tem ação mais ampla onde o meio natural e social são estruturantes; b) instrução tem ação mais limitada aos conhecimentos e habilidades. Submetidos ao sistema do capital ambos se apresentam ao estudante como uma forma de “preparação para vida que já está pronta, e deve ser apenas aceita por ele como bom consumidor de mercadorias e serviços”.

A formação humana, por abarcar um conjunto de práticas sociais constituidoras do ser humano, é mais ampla que uma educação/instrução que está centrada na escola. Se a intencionalidade é formar sujeitos capazes de fundar uma nova sociedade, é imprescindível pensar uma matriz educativa onde o espaço escolar, como uma importante agência formativa, se vincula a outras agências do meio, as quais exercem grande potencial por serem espaços da prática social dos sujeitos (FREITAS, 2013).

Seguindo nessa direção, a práxis da EEMFF se constrói por processos educativos integrados, em que dialogam mutuamente diferentes dimensões da vida: o movimento social (MST); a Cooperativa; a igreja; o grupo de jovens; o reisado; a festa da colheita; a quadrilha; as místicas; o Ponto de Cultura; o Grupo de Teatro ASAS; o Museu Ponto de Memória Dom Fragoso (SILVA *et al.*, 2022), entre outras agências já mencionadas ao longo do texto.

No PPP é definido claramente que “pensar a educação como processo de formação do ser humano, antecede definir qual a concepção de ser humano e de sociedade” (EEMFF, 2019, p. 31), razão pela qual é um compromisso assumido coletivamente (escola/comunidade), refletir continuamente sobre como formar sujeitos autônomos, completos, conscientes do porquê e como lutar, compreendendo que desde já começam a construir uma nova sociedade.

*A educação que o Estado quer ainda é uma educação só cognitiva. Estamos falando em formação humana, ela é muito complexa e desafiadora, porque o ser humano ele tem que ser educado nas suas múltiplas dimensões. A gente se contrapor à escola do capital. Formar um ser humano que tecnicamente domina a profissão dele, que é um ser afetivo, que é um ser ético, é um ser estético, é um ser que vê um irmão com fome e tem solidariedade de dividir o pão. Não é fácil e está em desuso (EUDES ARAÚJO, Educador na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

O educador da EEMFF, assentado na comunidade Santana e militante do MST ressalta a tarefa desafiadora que é construir uma escola diferente dentro da estrutura social vigente, que

tem o ambiente escolar com uma lógica organizativa, que é propícia a internalizar saberes e comportamentos que servem ao capital. Nesse sentido, o desenvolvimento individual passa a ser um traço cultural comum que vai se naturalizando no pensamento e na ação dos sujeitos.

Ao organizar o trabalho escolar na perspectiva da formação humana, é imprescindível ter clareza dos limites a enfrentar. Entender que, para lidar com as relações de poder presentes na escola, é preciso ir além dela mesma, expandir suas ações, criar estratégias, tempos e espaços onde os sujeitos, de modo permanente, assumam como necessidade organizar o trabalho de forma coletiva, sem negar a individualidade de cada um.

A tarefa fundamental de organizar a escola para que seja lugar da formação humana está evidenciada no PPP, mediante os Marcos Conceituais que orientam a proposta, assim como na lógica de organização dos tempos e espaços, na forma como os conteúdos científicos são selecionados com base no Inventário. Com a convicção, de que “somente na ação com os outros, nos humanizamos” (EEMFF, 2019, p. 32), pensando em “formar os sujeitos em suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, artística, estética, físico-corporal, moral-ética, ecológica, relações sociais voltadas para o bem comum” (FREITAS, 2013, p. 93), é que a escola produz uma práxis concreta, capaz de alterar radicalmente a forma escolar vigente.

É pautado nesse desafio pedagógico que o PPP das escolas se constrói, tendo como elementos fundamentais, as matrizes formativas, *a luta social, a cultura e o trabalho*. São elas que permitem à escola se ocupar da Atualidade, questões que permeiam a vida. Também favorecem que os sujeitos questionem, problematizem os contextos históricos que vivenciam.

A Luta Social é um princípio orientador do trabalho educativo na escola. A vivência de luta dos(as) estudantes, das famílias, do Movimento e da comunidade, ao ser tomada como matriz formadora, contribui para promover amplas reflexões na organização para o trabalho coletivo. Os sujeitos estão em permanente luta contra a negação dos seus direitos, e através dessas práticas exercem posturas humanas, o compromisso com valores: “o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, e a esperança” (EEMFF, 2019, p. 33).

*Quando a gente vivia isolado, cada um no seu canto, não entendia bem as coisas... Então quando a gente começou a se organizar, foi vendo que só com a luta resolvia o problema, que o trabalhador também tem direito de viver, tem direito na terra, tem direito à educação” (MARIA DE LOURDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*Só tem como valorizar quando você conhece... A gente tá aqui usufruindo da luta de muita gente que morreu antes da gente conseguir isso (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A tarefa da classe trabalhadora de ocupar o “latifúndio do saber” (termo muitas vezes afirmado pelos sujeitos do Santana) foi sendo compreendida ao longo da história de lutas, se consolidando na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2012), que a partir das necessidades da luta articula com outros movimentos sociais e sindicais uma estratégia formativa de sujeitos coletivos. Nessa dinâmica, os sujeitos se organizam, lutam, se transformam ao transformar sua realidade, movimento de práxis que não se trata de “atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1969, p. 202). Através de ações com esse caráter, intencionam modificar a realidade objetiva, movimento que passa pela compreensão teórica da realidade e promove a autotransformação, enquanto enfrenta ou resiste contra o que desumaniza, completando o processo educativo humanizador.

O MST, em união com outros movimentos, constrói o projeto de Educação do Campo, luta por Escolas no/do Campo, forma lutadores(as), cria um processo educativo que se fundamenta na “coletividade em movimento” (CALDART, 2012, p. 549). Um referencial constituído por práticas que humanizam, que assume um sentido de práxis transformadora, porque integra sujeitos mediados pela ação-teoria-ação-reflexão.

A aliança com a Pedagogia do Movimento, com a matriz da Luta Social na construção teórica e prática do projeto de Escola no/do Campo afirma uma concepção de educação, de formação humana e de sociedade que ajuda a transformar radicalmente a forma escolar aprisionada na concepção capitalista. Essa é uma via de mão dupla, uma relação que incide em processo de reflexão por parte dos próprios membros dos movimentos sociais, compreendendo que se insere no conjunto das práticas sociais a luta cultural contra a dominação e reprodução capitalista (VIANA, 2018).

O ambiente dos movimentos sociais e o vínculo com os referenciais que estes trazem ajudam na retomada da memória de luta que tornou possível conquistas antes impensadas. Nessa perspectiva, a EEMFF atualiza em seu Inventário da Realidade as formas organizativas que integram a vida dos sujeitos em comunidade. Na figura abaixo, são apresentadas as principais formas organizativas com as quais as escolas (São Francisco e Florestan Fernandes) estabelecem vínculos formativos.

Figura 25 – Formas organizativas identificadas no Inventário da EEMFF



Fonte: Plano de Gestão (EEMFF, 2023)

O cultivo da memória das lutas produzidas pela ação dos movimentos sociais e dos espaços organizativos é fundamental para que os sujeitos possam afirmar sua identidade, abastecer-se de suas raízes históricas, das especificidades que compõe a totalidade do campo, com suas contradições, riquezas e relações sociais.

*Eu considero que a escola tem o papel fundamental de passar para os nossos jovens essa realidade, da nossa raiz, dos nossos princípios, de onde viemos, como viemos, como se deu esse processo da luta pela terra, com qual objetivo que nós entramos aqui (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

O egresso das escolas São Francisco e Florestan Fernandes, que trabalha e vive com sua família na comunidade, destaca através do reconhecimento da Luta como matriz formativa uma das bases fundamentais para que os processos educativos estejam conectados com saberes e fazeres historicamente construídos. Tais Re/conhecimentos são essenciais para formar a identidade de sujeitos coletivos conscientes do pertencimento à classe trabalhadora camponesa, de modo a instigá-los a lutar e construir uma nova realidade, compreendendo, inclusive, as principais frentes de luta social que a escolas têm como desafio integrar no processo educativo. A figura a seguir representa a síntese das lutas e contradições identificadas na realidade e sistematizadas no PPP e no Inventário da EEMFF.

Figura 26 – Lutas e contradições identificadas no Inventário da EEMFF



Fonte: Plano de Gestão (EEMFF, 2023)

A Escola no/do Campo, assumindo também a cultura como matriz formativa, se coloca em diálogo com as “diferenças culturais entre as classes sociais, presentes no interior de uma mesma cultura capitalista” (VIANA, 2018, p. 20). No caminho do resgate histórico da luta, a Escola trilha também a retomada da cultura camponesa, por meio da qual os sujeitos tomam consciência da sua pertença ao mundo, ressignifica a sua existência material (EEFFM, 2019).

Viana (2018, p. 15) discute o significado de cultura como uma totalidade composta por formas de produção intelectual, as formas de consciência, religião, ciência, filosofia, arte, representações cotidianas, valores, sentimentos, linguagem. Por um lado, a cultura pode reforçar o modo de produção e as relações sociais capitalistas, mas por outro têm a função de contestar comportamentos, atitudes e valores, anunciar alternativas transformadoras, reforçar vínculos entre os sujeitos que lutam, que se organizam coletivamente, assim reproduzindo a cultura de luta e de coletividade.

É, portanto, no sentido de culto aos antepassados que lutaram pela terra, por direitos no campo, que se tem como referência a cultura. É no cultivo da memória, histórias de lutas protagonizadas pelos povos indígenas, pelos quilombolas, pelos colonos pobres e Sem Terra, desde o início da formação do nosso país, que se resgata as raízes originárias de formação dos sujeitos, que se promove a valorização das manifestações simbólicas criadas e cultivadas pelos(as) trabalhadores(as) em seus modos de vida, e que se traduzem em formação política e social (MST, 2018).

O trabalho educativo articulando a matriz da cultura é tomado como elemento essencial para colocar as novas gerações em contato com a produção cultural que deu sustentação às formas de resistência em movimento na comunidade. Assim como nos esclarece a fala de uma jovem assentada e egressa da escola do Assentamento Santana: *“Com a luta no assentamento, assim como nos espaços, a gente aprendeu com nossos pais se organizar, trabalhar coletivamente. Isso perpassa dentro do grupo e aí vem aquela história que não se deixa de geração pra geração”* (MARIA EURILENE, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em 2022).

A própria forma de educar as novas gerações, nos diferentes espaços criados em comunidade, revelam-se como um traço cultural significativo dentro do Assentamento Santana. O ato mesmo de cultivar a terra integra um conjunto de culturas que, preservadas e repassadas às novas gerações, produzem vínculos sociais que mantém ativa a consciência coletiva, faz frutificar o cultivo de valores, de sentimentos, de atitudes, ação pela qual os sujeitos cultivam a si mesmos e tornam-se capazes de cultivar outros sujeitos. Pela memória, pelo trabalho, pela organização coletiva, resistem e confrontam os projetos capitalistas que ameaçam extinguir a cultura que se constitui como práxis transformadora.

Nessa investida, uma das fontes educativas que são tomadas diz respeito à identidade dos sujeitos camponeses. Como a comunidade do Santana integra outras comunidades e assentamentos da região, esse detalhamento se faz importante, ao mesmo tempo representando um grande desafio de contemplar, nos processos educativos, a diversidade cultural que os sujeitos representam. Fernandes *et al.* (2017, p. 131) apontam que, pelo fato de o Assentamento Santana integrar outros diversos assentamentos e comunidades tradicionais indígenas da região, a tarefa de mobilizar e envolver as comunidades, garantindo a participação efetiva das famílias, torna-se ainda mais complexa. Mesmo assim, os sujeitos coletivos persistem criando estratégias, dentre as quais destaca-se a atualização permanente do Inventário produzido com a presença de educadores(as) nas diferentes comunidades atendidas pela EEMFF. *“Não se pode fazer Educação do Campo e Agroecologia sem participação massiva e convicções das ideias e ideais dos sujeitos inseridos no processo”* (FERNANDES *et al.* 2017, p. 131).

Por ter consciência de que as forças produtivas de acumulação do capital representam a eliminação da cultura que promove relações harmoniosas e sagradas com a terra e os comportamentos que emancipam e libertam, encontra-se entre as grandes preocupações dos sujeitos a incorporação das matrizes da Luta Social, da Cultura e do Trabalho na proposta educativa.

A proposta educativa da EEMFF reconhece que a cultura dominante não oferece espaço para a diversidade cultural, não preserva as relações comunitárias e ancestrais que projetam futuro. Ao contrário, é propagadora de relações, valores e atitudes para a manutenção das formas de exploração do trabalho e da mercantilização dos seres humanos e dos bens da natureza. Compreende-se que, nessa cultura, perpassam as contradições próprias do modo de produção dominante e da divisão social do trabalho (VIANA, 2018). Esse reconhecimento traz em seu bojo a exigência de uma tomada de posição clara e objetiva, pautada no compromisso com o Projeto Cultural da classe trabalhadora, da Reforma Agrária Popular (MST, 2018).

Bastos, Stédile e Vilas Boas (2012) discutem sobre a forma como as escolas e os meios de comunicação são utilizados para padronizar o pensamento e os valores dos sujeitos conforme os interesses da classe dominante, promovendo uma adesão acrítica a essa cultura.

O conteúdo dessa produção cultural, a que a população teve acesso por rádio e televisão durante muitas décadas, tornou-se agora presente nos diferentes espaços, e através da internet ganha uma repercussão muito mais acelerada, moldando o imaginário das pessoas de maneira a adequar as mensagens e sentidos ao funcionamento do sistema capitalista, o que acarreta na naturalização de relações perversas entre os seres humanos e desses com a natureza. Os consumidores oriundos dessa indústria cultural são iludidos de que todas as classes sociais podem ter acesso aos mesmos padrões (BASTOS, STÉDILE e VILAS BOAS, 2012).

Todavia, a formação contra-hegemônica, problematizando traços culturais trazidos pelos sujeitos no cotidiano das relações ou identificados no meio social, é estratégia potente de resistência. A devida apropriação dos meios para a produção de cultura que atenda à necessidade de desvelar valores contraditórios, violências e opressões é condição fundamental. De maneira que se democratize o acesso aos bens culturais, mas para que, além disso, converta-se a cultura em instrumento de libertação, compreensão crítica da realidade, canal de anúncio e de denúncia pertencente à classe trabalhadora.

A Indústria Cultural integra todos os setores da produção cultural, como a música, o cinema, o teatro, os jornais, os materiais didáticos das escolas. Um pequeno grupo de empresas controla toda a produção cultural e impõe um modelo, um padrão cultural. E a maior parte das produções dessa indústria cultural são contaminadas de machismo, racismo, discriminações, individualismo, consumismo e uma série de valores que limitam a formação humana, o cultivo do novo (MST, 2018, p. 18).

A resistência a esses modelos culturais impostos se estabelece na práxis dos sujeitos do Santana de formas diversas. Por manter uma íntima relação com as manifestações artísticas, são

criadas ações, espaços de diálogo e reflexão crítica acerca de materiais repletos das ideias dominantes. Por conviver constantemente com a contradição, a saída mais eficiente torna-se a ação criadora, transformadora.

Mesmo porque não há respostas prontas para as vias sedutoras de invasão cultural, propagada aceleradamente pelas mídias sociais com a intencionalidade de destruir todas as formas culturais ameaçadoras do capitalismo. Traçar novas rotas é interdependente do engajamento coletivo, da formação de sujeitos combatentes do pensamento superficial e fragmentado, que elimina as possibilidades de reconhecer, no repertório cultural, necessidades criadas em função do capital. Anita Schlesener (2016) discute as necessidades supérfluas e como passam a fazer parte do imaginário da sociedade. Formas de dominação operadas pelo consumo de cultura de massa (cinema, televisão, novelas), disseminando comportamentos adequados aos objetivos da hegemonia.

A mesma autora aponta a superação da fragmentação e das contradições inerentes às visões de mundo, a consciência crítica e a organização política como modos de alcançar uma consciência de classe mais elaborada, que represente de fato os anseios de classes subalternizadas, contrapondo a redução que a cultura vem sofrendo, “época em que suprime o sentido das coisas e cria seus próprios sentidos em função dos interesses do capital: a felicidade se resume em beber um refrigerante; os desejos e necessidades se reduzem a comprar o último celular em moda, etc.” (SCHLESENER, 2016, p. 114).

Marx, ao examinar a condição humana, a considera como uma totalidade que se estabelece por diferentes dimensões: a histórica, a social, a cultural. A essência humana se manifesta na existência histórica, no agir, no pensar, no sentir, o que envolve necessariamente a realização de trabalho. Portanto, para Marx trabalho se constitui por:

Um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza... **Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza[...]** Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1996, p. 297-298. Grifo nosso.)

O ser humano, ao realizar trabalho, transformando a natureza e ao mesmo tempo se autotransformando, se reconhece no processo e no produto obtido ao final da atividade. Nessa relação com o meio natural e com outros indivíduos, o projeto formulado idealmente se

objetiva, com um sentido de práxis. A atividade realizada incide em uma forma de produção da vida, como aquela que orienta e organiza a relação ser humano-natureza.

Essa mesma concepção de trabalho não é válida no modo de produção capitalista, no qual o humano não se projeta na ação. Até mesmo a ideia do trabalho que realiza não foi pensada, sentida por ele próprio, o que resulta em um produto no qual não reconhece a sua essência humana. Portanto, o(a) trabalhador(a) não se realiza nem no processo, nem no produto do trabalho, o que implica em sua alienação. Marx analisa que o trabalho no modo de produção capitalista é extremamente diferente.

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. (MARX, 1996, p. 304).

O trabalho realizado no modo de produção capitalista é reduzido a mercadoria, cujo objetivo é a produção de mais valor a ser acumulado pelo dono dos meios de produção. Os trabalhadores e as trabalhadoras assalariados(as) não têm controle sobre a intensidade de seu trabalho, submetem-se aos ritmos intensos estabelecidos em função da sempre maior busca pela acumulação, geração de mais valor. Mesmo quando trabalha por si próprio, o chamado “empreendedor” tem um controle limitado sobre essa intensidade, pois a oscilação de preços e a concorrência, dentre outros fatores, o faz cumprir prazos e metas, explorando a si mesmo (ENQUITA, 1989).

Para a realização do *trabalho* contemplado como matriz formativa na proposta das escolas, se busca refletir sobre o trabalho no capitalismo e o seu oposto. É no confronto com o trabalho alienado que se pensa a inserção do Trabalho como Princípio Educativo na Escola do Campo. As nuances de ambas as formas de trabalho, as mediações entre trabalho e educação são fundamentais na práxis educativa da EEMFF. Por essa razão, essa categoria integra a investigação da realidade na atualização constante do Inventário, de modo a problematizar as formas de trabalho presentes na comunidade, assim como perceber as contradições inerentes, em que medida se aproximam ou se distanciam da forma capitalista de trabalho. A figura a seguir sintetiza as formas de trabalho realizado na comunidade. Este torna-se ponto de partida e de chegada da ação educativa.

Figura 27 – Formas de trabalho identificadas no Inventário da EEMFF



Fonte: Plano de Gestão (EEMFF, 2023)

Viana (2008b) discute que todo modo de produção cria um modo específico de educação, o qual passa a regular a vida social. Partindo dessa premissa, o autor aponta que a alienação, relação em que um indivíduo tem sua atividade controlada por outro, tem suas origens mais fecundas no sistema capitalista, e suas formas predominam na escola por meio da burocracia, da mercantilização e da competição (VIANA, 2008b).

Dentre as maneiras a partir das quais a burocracia se estabelece, configurando a organização capitalista de escola, destaca-se a gestão da escola pelo Estado e pelo capital, relações e regimes a que estão submetidos professores(as), funcionários(as) e estudantes (VIANA, 2008b).

A escola reproduz a divisão social do trabalho por um lado, realiza essa manobra pela fragmentação, propondo o estudo individualizado de disciplinas, ou mesmo em área específicas com pouca ou nenhuma integração, o que nega aos estudantes a possibilidade de apreender a totalidade com que os fenômenos se apresentam. Por outro lado, contribui para ampliar a separação de trabalho prático e intelectual, por assumir uma forma de produzir conhecimento que não integra a prática social, com propostas desconectadas da vida dos estudantes.

Essa é uma lacuna originada desde a formação inicial ou continuada dos(as) educadores(as), que se intensifica com o avanço do projeto capitalista/privatista também na

formação de educadores, conceituada por Neves (2013) como “nova pedagogia da hegemonia”. Segundo a autora, as implicações deste modelo na concepção de mundo dos futuros educadores(as), impactam em prejuízos no discernimento quanto aos projetos societários e de sociabilidade.

Ao longo da história o modo de produção capitalista enraíza na sociedade a mercantilização, a competição, o individualismo. Essas características são predominantes no sistema educacional e de escola que temos na atualidade. Ao contrário de amenizar as desigualdades sociais, a escola reproduz as diferenças sociais, apresenta-se como espaço onde posições repressivas e discriminatórias são reproduzidas com frequência.

O modo de divisão social do trabalho, assim como o mercado, impõe necessidade de comportamentos competitivos e individualistas. Como destaca Viana (2011):

A competição invade o conjunto das relações sociais e pode ser vista não somente no processo de produção e distribuição dos bens materiais, mas também nas escolas, na política institucional, nos meios oligopolistas de comunicação, na família, nas brincadeiras, na arte, no lazer, nos jogos, esportes, etc. A competição se torna generalizada na sociedade capitalista, que é uma sociedade competitiva (VIANA, 2011, p. 73).

Todavia, essa passagem evidencia que vivemos uma luta de classes no ambiente escolar, assim como nos diferentes espaços educativos. Uma correlação de forças, um jogo de interesses que envolve, além de uma questão econômica e social, a constituição de “um modo de vida em comum, e promovendo entre seus componentes renda, mentalidade, sociabilidade e interesses compartilhados pela classe, que possui variações de frações e estratos de classe” (VIANA, 2012).

A escola, submetida pelo contexto social e econômico em que se insere, apresenta relações sociais que marcam de maneira profunda os sujeitos. Aranha (1996, p. 188) discute a violência simbólica presente no ambiente escolar, que impõe uma forma de ser e pensar que beneficia a classe dominante, portanto, inculcando valores que formam a ideia de que o sucesso escolar está associado a aptidões, talentos, mérito pessoal, mascarando as injustiças sociais e as reais contradições enfrentadas pela classe dominada.

A escola que assume o projeto educativo da classe trabalhadora e se coloca no confronto com a hegemonia do capital está atenta aos modos de ser e agir vivenciados pelos sujeitos das variadas classes. Tem, em seu horizonte, o permanente desafio de promover o trabalho educativo que humaniza, que exercita a organização coletiva e assim busca proporcionar as

condições favoráveis ao desenvolvimento de uma práxis transformadora da realidade. É uma tarefa grandiosa que os sujeitos coletivos colocam em movimento.

Por ter a consciência de que percorrem um caminho estreito, é comum o exercício da autocrítica e da atualização das propostas. No caso dos sujeitos coletivos que se encontram na EEMFF perpassa uma necessária clareza da práxis, como explicitado no PPP: “as pessoas se humanizam ou se desumanizam, educam-se ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência” Portanto, o trabalho “é talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa” (EEMFF, 2019, p. 33).

Logo, diante da compreensão do tamanho desse desafio, os sujeitos coletivos da EEMFF avançam, construindo um projeto educativo que se compromete em formar no exercício do trabalho com sentido de práxis. Por assumir a Atualidade como ponto de partida, dentro de uma estrutura burocrática do Estado, a escola enfrenta a tensão entre ficar com a apropriação de conteúdos, com o debate superficial das questões da realidade, ou conseguir estabelecer vínculos orgânicos entre trabalho e ciência, somente nessa última alternativa atingindo o objetivo de produzir o conhecimento que atende às necessidades formativas da classe trabalhadora camponesa.

Ao intencionar ligar trabalho e conhecimento científico, a escola busca superar uma mera associação entre disciplinas escolares e os processos de trabalho. Propõe-se que o trabalho tomado como ação efetiva na escola e fora dela contribua para que os(as) estudantes possam transitar da interpretação ao domínio da Atualidade, tendo os conteúdos científicos, a teoria como instrumentos de luta. A partir do método de estudo dos fenômenos da realidade, uma forma de “ação para transformação do existente na direção definida e fundamentada pela análise” (PISTRAK, 2018, p. 48).

Ao tratar do Trabalho como Princípio Educativo, Freitas (2011, p. 163) salienta a desafiadora tarefa que é articular, de forma orgânica, a prática social e os conhecimentos das ciências. O autor alerta para a necessária ruptura com o trabalho que se restringe ao interior da sala de aula, sem a mobilização para a ação concreta. O que ele considera “uma prática social sentada” que, portanto, não cumpre a função de práxis transformadora.

Trata-se da vigilância para não tornar superficial o estudo da Atualidade, sem a concreta imersão nas contradições sociais vividas pelos sujeitos, com objetivos de que, compreendendo-as, os(as) estudantes tenham espaços/tempos para construir estratégias e promover o trabalho que ajuda na solução dos problemas, que faz diferença na vida da comunidade.

Caldart (2010) problematiza essa tensão a ser enfrentada na relação entre teoria e prática, salienta que as Escolas do Campo, ao organizar a formação em alternância, precisam garantir que não haja um retorno à fragmentação, que o Tempo Escola não seja somente o tempo da teoria e o Tempo Comunidade o tempo da prática.

Essa é uma questão amplamente debatida e atualizada pelo MST junto às Escolas de Ensino Médio no Ceará, demonstrando uma permanente preocupação de não incorrer no erro de ora privilegiar a prática, ora a teoria. Há conteúdos que são imprescindíveis aos interesses da classe trabalhadora, fundamentais para enfrentar os interesses dominantes presentes na escola, porém essa é uma questão de finalidades educativas que demanda grande esforço.

Bahniuk (2015, p. 311), em seus estudos sobre as escolas do MST, salienta as tensões para uma adequada relação dos conteúdos com a realidade dos sujeitos, assim como caminhos assumidos, cuidando para não haver “uma supervalorização da prática” menosprezando conteúdos, ou o contrário, como é comum na escola tradicional que, por privilegiar o excesso de conteúdos, se coloca alheia às questões da vida, da Atualidade.

A ruptura com a dicotomia entre teoria e prática se faz de forma mais consistente na organização do Complexo de Estudo. Trata-se de “um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil”. É uma forma de organização do trabalho educativo, de pensar o currículo e a metodologia referenciada na construção teórica da didática socialista (FREITAS, 2013, p. 36).

Essa lógica, que vem sendo refletida, pensada e construída de forma específica nas escolas do Movimento, representa possibilidades reais de produzir conhecimentos e relações sociais em uma perspectiva contra-hegemônica, mesmo com as fortes imposições da ordem social capitalista.

Por trabalho que seja socialmente útil, Freitas (2013, p. 36) esclarece que é o que acontece em contato com a sociedade, com a natureza, que integra as categorias da Atualidade e da Auto-organização. A primeira tem como princípio a vivência no meio social, tomando os sujeitos como parte da Atualidade, para assim produzir o conhecimento que ajuda a transformar a realidade, a sociedade e a natureza. A segunda intenciona a formação de sujeitos históricos, “que saibam se autodirigir e auto-organizar na luta que também ensina”, contrapor os valores capitalistas “do individualismo e da competição, no espírito da organização coletiva” (FREITAS, 2013, p. 27).

Shulgin (2013, p. 44) aborda o Trabalho como Princípio Educativo pela via do Trabalho Socialmente Necessário (TSN), que é muito mais que articular ensino com trabalho produtivo. “A escola estuda a vida, a economia, o nível cultural e político de uma determinada região”

contudo, “isso não é suficiente: ela tem que ajudar a introduzir o novo na vida, na economia, melhorá-las”. Portanto, o TSN que o autor propõe é uma práxis que transforma.

O trabalho a ser desenvolvido na escola é aquele com valor pedagógico, que estimula a interrelação entre teoria e prática, que coloca o conhecimento em diálogo com a vida dos(as) estudantes. De acordo com as elaborações de Shulgin (2013) o Trabalho Socialmente Necessário, nessa perspectiva, se coloca em constante movimento e em contato com a realidade da vida que pulsa no entorno da escola, nas comunidades, que possibilita transformar a própria escola, passando de mera distribuidora de educação livresca e sentada à que se coloca de pé e em constante interação com os processos sociais (SHULGIN, 2013). Portanto, temos nesse processo uma escola que atua como centro cultural, a partir de uma intensa e comprometida relação com a população circundante (PISTRAK, 2018).

Tal condição é fundante de uma escola contra-hegemônica, sem a qual não é possível realizar a escola do trabalho. Essa é uma práxis que diz respeito à auto-organização da escola, voltada ao exercício concreto do trabalho coletivo nos mais diferentes tempos e espaços, que prepara a escola a fim de que seja repleta de movimento, proporcione espaços geradores de emoções, expressões, diálogos abertos e reflexivos, proposição de soluções. Uma condição que se coloca em posição de ruptura com a imagem de estudantes passivos, calados que apenas ouçam, memorizem e reproduzam conceitos, procedimentos e valores impostos (FREIRE, 1978). É a escola que anima, impulsiona a inquietação, cria espaços de oportunidade para observação, para o exercício de práticas criativas, que estimula os(as) estudantes para inventar novas soluções em face de problemas reais.

A fim de proporcionar, dentro dos limites impostos pelo controle estatal, as mudanças necessárias para radicalizar as estruturas herdadas da forma escolar capitalista, a característica da Auto-organização dos(as) educadores(as), dos(as) estudantes e da comunidade se coloca como fator chave. Como nos afirma Krupskaya (2017, p. 122). “A vida exige esta discussão conjunta, exige união de forças, exige divisão de trabalho”.

É com essa vivência real da mobilização organizada, da ação conjunta, que se busca desenvolver habilidades essenciais para o adequado enfrentamento aos problemas colocados pela vida. Evidentemente, é necessário manter o devido rigor pedagógico no planejamento de momentos para reflexão, de maneira que os erros e acertos sejam identificados e tomados como objeto de análise e de construção de conhecimentos importantes. E Assim, formar atitudes e valores imprescindíveis ao desenvolvimento das habilidades de viver coletivamente, as quais, conforme já ressaltado aqui, estão cada vez mais escassas.

Não se pode perder de vista que essas mudanças estão sendo almeçadas e já construídas dentro das limitações que o sistema impõe à escola, desde a ausência de condições para determinadas ações, burocracias em forma de grades curriculares padronizadas pela BNCC, exames contínuos em larga escala que controlam e consomem o tempo escolar. Também profundamente limitadores são os valores culturais da classe dominante, que além de tornarem-se os valores vigentes na escola têm essa instituição como Aparelho Privado de Hegemonia (GRAMSCI, 2000a), como formadora das atitudes que propiciam a manutenção da ordem social, e que está, portanto, na contramão da formação de sujeitos críticos, conscientes da classe a que pertencem e com predisposição e organização para mudar o sistema.

Como características comuns, até mesmo bastante aceitáveis na escola tradicional, a submissão e a ordem se estabelecem como aliadas, mesmo que seja muito mais difícil chegar a essa tão almejada ordem, porque na grande maioria dos casos as salas de aulas não são o lugar onde os estudantes querem estar. E, não sendo considerados em sua individualidade nesse espaço, a sua própria aceitação, identificação do seu próprio eu, de suas habilidades, ficam comprometidas. Os valores assumidos na escola aprisionam essa possibilidade, pois são comuns as ordens para que os estudantes se imobilizem, silenciem suas vozes, não se expressem, não se manifestem.

Enguita (1989), ao tecer a crítica sobre os valores que escola reproduz, chama a atenção para o processo que vai gradualmente imprimindo marcas nos modos de ser dos(as) estudantes. Que condicionam comportamentos a serem assumidos não só dentro da escola, mas na vida, no trabalho. Não há um tratamento como indivíduo, como ser único, o que provoca efeitos prejudiciais na imagem sobre si, na autoestima.

O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela [...] as escolas parecem fazer tudo para manter os jovens em um estado de dependência crônica, quase infantil (ENGUITA, 1989, p. 165).

Para Viana (2020, p. 56) a socialização dos estudantes na escola ocorre sob um processo de repressão e coerção. Se em outros ambientes isso também ocorre, na escola se dá “de forma intensificada, planejada e organizada”. O autor identifica duas formas pelas quais esse processo acontece: a) violência disciplinar, que está associada aos modos de promover disciplina, a obediência, a adaptação no controle do comportamento pela burocracia, como pela normatização do desenvolvimento dos estudantes, de acordo com padrões estabelecidos por

uma hierarquia burocrática. B) violência cultural, que impõe a cultura dominante via burocracia das grades curriculares, dos programas, dos livros e dos textos (VIANA, 2020).

É através do Trabalho Socialmente Necessário (TSN) que a escola ajuda a melhorar sua comunidade, ajuda a reconstruir relações e modos de viver que contrapõem as formas de educar em favor dos interesses dominantes. Nessa investida, as escolas necessitam primeiramente ter clareza dos problemas e das tarefas a serem enfrentadas, trazendo à tona questões da vida social e econômica, do ambiente, da política, da saúde, um conjunto de conhecimentos articulados, que no Inventário da Realidade passam a ser desveladas, produzindo conhecimento a partir de questões que antes eram despercebidas. “O trabalho social é o melhor remédio contra a vaidade, o egoísmo e subestimação dos outros” (SHULGIN, 2013, p. 144).

No entanto, a realização deste trabalho de modo coletivo, como elemento fundamental para transformar relações sociais sob a tutela da ordem dominante, traz em seu bojo grandes preocupações. É certamente uma das tarefas mais audaciosas, e requer estratégias muito bem planejadas, devidamente conduzidas e constantemente avaliadas. Por ser de grande relevância, o cultivo das virtudes humanas, os espaços e tempos com finalidade de exercício e promoção da autonomia pessoal dos estudantes, a constituição de uma práxis educativa que articula as dimensões ética, política e criativa na convivência humana merecem grande esforço e dedicação na escola contra-hegemônica.

Assim, importa focarmos à observação sobre a organização do trabalho na EEMFF, detalhando a organização curricular, estratégias e procedimento de gestão, elementos do funcionamento escolar que compõe o Marco Operacional. Salientamos ainda os fundamentos que orientam a proposta da EEMFF, e que consideramos como elementos que compõem a Práxis Educativa Agroecológica. Da mesma forma, busca-se sintetizar aspectos fundantes da formação para a coletividade dos sujeitos, uma das categorias que marca presença quando observamos a realidade da escola e da comunidade do Santana.

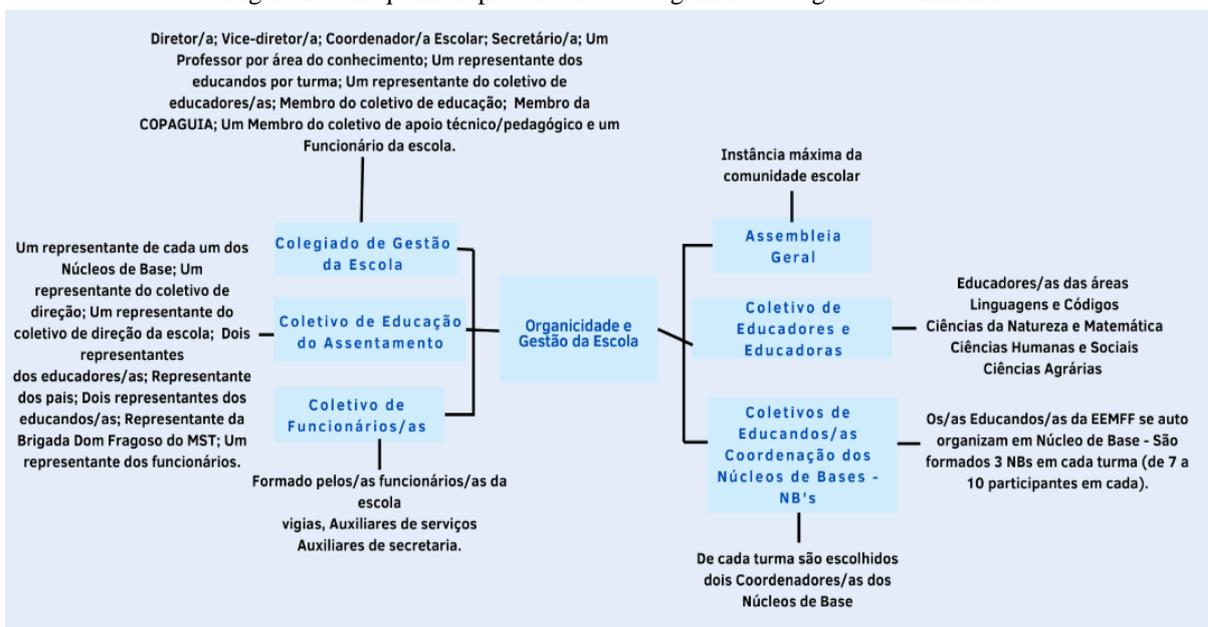
Com a intencionalidade de integrar todos os sujeitos no processo de decisão e organização do trabalho coletivo, são definidos os espaços de gestão democrática. É dessa forma que os estudantes têm oportunidade de ação autônoma, de Auto-organização, de se inserirem ativamente na prática escolar e comunitária.

O esquema representado na figura abaixo sintetiza as diversas formas organizativas do trabalho coletivo por meio das quais a EEMFF propicia o envolvimento dos(as) estudantes na produção do conhecimento, também oportunizando a escuta ativa, o diálogo, a capacidade de criar caminhos para enfrentar situações reais na vida escolar e na comunidade. Os

educadores(as), a comunidade e o Setor de Educação do MST têm sua atuação garantida nesses espaços, assumem inclusive tarefas a serem executadas no âmbito escolar e comunitário, alargando os espaços de atuação da escola. Fator que numa escola tradicional está comumente restrito ao ambiente da sala de aula, ou no máximo ao ambiente da escola.

*Então essa questão da auto-organização dos estudantes é uma educação coletiva tem que ser desde pequenininho. Nós trabalhamos com a questão do colegiado de gestão, temos estudantes, gente da comunidade, da Brigada do Movimento pra tomar as decisões da escola. Não é só o diretor, mas o coletivo que vai avaliar e vai decidir... Sempre ouvir o que os estudantes pensam (EUDES ARAÚJO, Educador na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Figura 28 - Esquema representativo da organicidade e gestão da EEMFF



Fonte: PPP da EEMFF – organizado pela autora

Com base nos princípios de gestão democrática do MST, detalhados no Caderno de Educação nº 9 (MST, 1999), a EEMFF estabeleceu espaços nos quais os(as) estudantes se auto-organizam, sendo um dos principais os Núcleos de Base (NBs). Cada turma de Ensino Médio se divide em três NBs, é escolhido um jovem e uma jovem estudantes que juntos coordenam cada grupo. Dentre os vários coordenadores de núcleos, é escolhido de cada turma um jovem e uma jovem, estes tornam-se os Diretores de Turma (DTs) a fim de representar todos os estudantes no Colegiado de Gestão da Escola (EEMFF, 2019).

O Colegiado de Gestão escolar se reúne mensalmente e cumpre, entre outras funções, gerir a escola com a participação dos sujeitos. Destaca-se, entre suas funções, o

acompanhamento do cotidiano da escola, a fim de garantir a implementação do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Interno, as decisões tomadas no coletivo de Educação e na coordenação do Assentamento. Essa organização democrática cumpre também o papel de impulsionar a vivência dos valores, da solidariedade e indignação diante das injustiças, do exercício do coletivo, da identidade e pertença à luta pela terra, o valor da memória histórica de resistências herdadas dos sujeitos do campo (EEMFF, 2019).

Os NBs têm como função promover espaços de convivência e Auto-organização dos estudantes, lugar de estudo, discussão, encaminhamentos das questões relacionadas à escola, seu funcionamento, sua participação como sujeito deste processo. Visa ainda fortalecer a coletividade da turma, provocar o diálogo para planejamento e realização das tarefas coletivas. Esses grupos se reúnem mensalmente para levantar pontos a serem debatidos e unificados na coordenação e levar como sugestão para o colegiado de gestão da Escola do Campo (EEMFF, 2019).

Dentro dos Núcleos de Base são selecionados dois representantes por turma para integrar cada um dos grupos de organicidade. São espaços de Auto-organização, em que os integrantes das diferentes turmas discutem temáticas, realizam planejamento por meio de reuniões que acontecem quinzenalmente, integradas ao componente de Práticas Sociais comunitárias (PSC). Essas ações são executadas em diversos momentos previstos no Plano de Gestão anual. Esse é um processo exercitado desde os primeiros anos nas escolas, obviamente facilitada pela cogestão das escolas.

*Na educação infantil a gente já começa a trabalhar essa questão dos NBs, quando chegam aqui na escola não é a coisa nova. Então os educandos do fundamental um e dois quando chegam no ensino médio não tem nenhuma dificuldade (MARIA IVONETE, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

No caminho da construção do trabalho coletivo, é importante salientar grandes entraves que se apresentam. Aranha (1996, p. 123) tratando das diversas nuances de como formar para a liberdade, propõe a visão dialética da questão. A partir desta, podemos assumir o ser humano como reflexo de múltiplas determinações. Porém, como destaca a autora, quando toma consciência dos fatores que impedem sua liberdade, torna-se capaz de agir sobre sua realidade, criando possibilidades de atuação.

A ruptura com esses valores passa por um conjunto de elementos sintetizados por Caldart (2010, p.169). É certo que há conflitos determinados pela ordem social vigente, que tornam o caminho tortuoso, mas o aprendizado para a valorização da diversidade humana

supera enormes entraves, concordando com Aranha (1996, p. 124) quando diz que “é preciso recuperar a noção positiva de que o conflito é uma das condições principais para a existência de um mundo livre”.

O equilíbrio das relações entre os sujeitos depende diretamente do diálogo respeitoso, de um contrato ético que possa combater os preconceitos, as discriminações, o egoísmo, que estabeleça como princípio a tolerância, a solidariedade e responsabilidade com o bem comum. Essas são relações que se aprende gradativamente, sendo cuidadosamente planejada, executada e avaliada. Sem proposição desses espaços/tempos educativos, pensados e construídos coletivamente dentro da proposta escolar, a forma escolar fica submetida aos processos alienantes e opressores comumente presentes na estrutura escolar tradicional.

São espaços/tempos que condicionam o Trabalho como Princípio Educativo, que organizado de modo coletivo faz fluir, na Escola do Campo, a práxis transformadora. Ao explicitar elementos que ajudam na reflexão sobre o que mudar para romper com a lógica capitalista de escola, Caldart (2010) aponta: 1) a exigência de participação da comunidade na escola; 2) a inserção do trabalho no processo educativo; 3) a construção de formas coletivas de organização do trabalho e dos processos de gestão, assim como de Auto-organização dos(as) estudantes.

O jovem assentado, egresso das escolas e militante do MST, faz sua reflexão de como a EEMFF tem conduzido esse processo:

*A educação na verdade ela acabou passando um processo de formação muito forte para a nossa juventude na questão da coletividade. Então assim, não só a gente mora no assentamento. A gente faz parte do assentamento. Nós somos sujeitos que estamos ajudando nessa construção. A imagem que eu acho que a escola passou pra mim e para os demais é que nós fazemos parte desse processo, e que nós temos que dar continuidade. Então se nós temos que dar continuidade é importante que a gente se qualifique profissionalmente, que a gente estude, que a gente se prepare (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022, grifo nosso).*

Como ponto crucial para mudanças na forma escolar, o trabalho coletivo, suas nuances e entraves inerentes ao seu desenvolvimento devem constar em uma dedicada análise do trabalho escolar, ser fator preponderante na condução de processos educativos que almejam transformar os sujeitos e suas realidades.

Ao observar o funcionamento da EEMFF, é possível perceber uma forte conexão com o meio circundante, a integração com fontes educativas importantes, de modo que a escola assuma uma proximidade, possa construir-se em sinergia colaborativa com organizações

sociais, movimento social e outras entidades organizativas que habitam seu entorno. O que muda decisivamente os rumos da escola é, de fato, a presença dos sujeitos camponeses na escola. Conforme discute Caldart (2010), os sujeitos que pressionam por um projeto educativo forjado com sua presença no espaço escolar são os mesmos que se propõe interrogar as finalidades das escolas.

A gestão da escola EEMFF constitui-se por uma estrutura organizativa na qual a comunidade tem prioridade de participação. Os setores do MST e os Núcleos de Base da comunidade contribuem para avaliar, refletir e traçar estratégias para o processo educativo. Por meio desses espaços, são criadas vias de mão dupla para inserção da escola na comunidade e da comunidade na escola, ajudando a manter a memória viva, refletindo valores culturais, produzindo conhecimentos que emergem da prática social.

Esses são espaços que viabilizam produção de conhecimentos de extrema relevância para que a identidade cultural camponesa possa ser afirmada. Quando necessário, são ambientes geradores de reflexões e confronto com as ideias, valores e concepções antagônicas ou prejudiciais para a construção do projeto educativo da classe trabalhadora do campo. Para isso, também fazem parte dessa organização os momentos formativos de educadores(as), sobre os quais nos ateremos mais adiante, favorecendo o revisitar constante das bases fundamentais que orientam os objetivos das escolas de Ensino Médio no Ceará, sendo essas reconhecidas pelos sujeitos coletivos da escola e da comunidade. Os sujeitos constroem a Educação do Campo historicamente em suas lutas, e permanecem firmes no propósito de alcançar a escola que está cada vez mais ligada à cultura, à história, à vida dos sujeitos em comunidade. Destaca-se, entre os objetivos assumidos pela EEMFF, os que dialogam diretamente com o objeto de análise da pesquisa:

- Garantir o direito a uma Educação diferenciada, onde trabalhe a formação humana de todo o público das comunidades, proporcionando um ambiente educativo que seja exemplo de cooperação, convivência social, companheirismo e organização;
- Trabalhar nos educandos(as) o ser crítico, criativo, participativo capaz de dar continuidade ao processo de nossas lutas, assim também formar profissionais que contribuam no desenvolvimento do assentamento e das comunidades;
- Contribuir com a Agricultura Camponesa e a Reforma Agrária, desde o aprofundamento e implementação da matriz tecnológica, da Agroecologia e das tecnologias sustentáveis de convivência com o Semiárido, buscando superar o baixo nível de conhecimento;
- Desenvolver nos educandos e educandas a capacidade de análise crítica na interpretação da realidade local e geral, buscando sua inserção através da pesquisa e projetos educativos na integração entre as diferentes áreas e níveis do conhecimento e a vivência de valores;

- Articular ações conjuntas com o Setor de Educação do assentamento e do MST junto as instituições governamentais (Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, Secretaria Municipal e Estadual de educação, Ministério da Educação e Cultura – MEC, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE e outras), visando a qualificação do processo educativo na escola;
- Garantir a prática da liderança coletiva viabilizando a aproximação permanente entre escola e comunidade numa gestão democrática e participativa (EEMFF, 2019, p. 40).

O Coletivo de Educação do Assentamento, o Coletivo de Funcionários(as), o Coletivo de Educadores e Educadoras e o Coletivos de Educandos são importantes espaços organizativos de gestão coletiva. Representantes de cada um desses coletivos se somam ao núcleo gestor formado pelo(a) diretor(a) e vice, coordenador(a) escolar e secretário(a), compondo o Colegiado de Gestão da escola. As propostas e temas discutidos nesses espaços são levados para a Assembleia geral. Trata-se de uma instância máxima da comunidade escolar que, com a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as), promove um processo horizontal de tomada de decisão na escola.

O coletivo de Educadores(as) dos Componentes Curriculares de cada área do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias) planejam coletivamente suas atividades. Esse movimento se estabelece em dois momentos: primeiro ocorre o planejamento em cada área do conhecimento, e em seguida o planejamento com os coordenadores das áreas, o que viabiliza a integração entre áreas do conhecimento em articulação com a porção da realidade definida para a aquele ciclo letivo (EEMFF, 2023).

Com o objetivo de viabilizar oportunidades de diálogo, planejamentos, avaliação e organização das tarefas, são realizados encontros periódicos dos diferentes grupos. O tempo escolar ampliado pelo funcionamento semi-integral (dois dias na semana 8h/dia e nos demais 4 horas/dia), de alguma forma permite a realização desses momentos. São eles: a) Reunião do Coletivo de funcionários (mensalmente); b) Coletivo da Cogestão, envolvendo o núcleo gestor das escolas São Francisco e Florestan Fernandes (mensalmente); c) planejamento com os Diretores de Turma (quinzenalmente); d) planejamento com os educadores(as) dos Ambientes Educativos: Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Multimeios e Biblioteca, a serem realizados quinzenalmente; e) Planejamento por área do conhecimento (semanal entre educadores(as) e quinzenal com a coordenação); f) Assembleia Geral (duas vezes por semestre).

Os desafios para a realização dessa prática coletiva aqui sublinhada são muitos. A começar pela disputa com a estrutura escolar imposta pelo Estado, que nem sempre tem compreensão adequada das especificidades da proposta. Submete os sujeitos à lógica capitalista

e dissemina o projeto educativo da classe dominante, o que impacta na ocupação do tempo da escola exclusivamente com o treinamento voltados para as padronizações e controle do Estado.

*Por que é muito desafiador fazer a Educação do Campo? Porque a gente tem que dar conta dessas demandas do Estado, além de ter que dar conta também do nosso projeto... É muita coisa, mas é o que a gente quer. A gente tem que lutar pra que isso continue dando certo, tá dando certo, mas que continue... É como a gente sempre diz, a união faz a força, porque aqui na nossa escola, se a gente não tivesse esse diálogo entre todos os professores, gestão, comunidade, a nossa escola não tinha andado como ela está andando, são muitos desafios (ANDREA PEREIRA DA LUZ, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

É unânime entre os(as) educadores(as) a opinião de que há uma enorme sobrecarga de trabalho. O que se deve ao fato de que a Escola está submetida a três tipos de avaliação em larga escala, o que a obriga a seguir conteúdos que nem sempre dialogam com as práticas sociais cuidadosamente inventariadas e articuladas ao processo educativo.

A preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atende a uma lista estape e padronizada em acordo com a BNCC, que não favorece a relação teoria e prática, menos ainda a práxis transformadora, almejada e materializada pela organização do Trabalho com Princípio Educativo na escola. Mesmo assim, o coletivo escolar prioriza espaços onde o conteúdo previsto para as avaliações externas seja trabalhado, preocupando-se em não permitir que os(as) estudantes sejam excluídos(as) do sistema, garantindo o acesso dos(as) jovens camponeses(as) ao Ensino Superior.

Como aspecto positivo para a implementação da proposta, há a presença de educadores(as) da própria comunidade, que residem no Assentamento Santana e nas regiões vizinhas, e que compartilham os mesmos espaços que os(as) estudantes. São sujeitos que empenham grande esforço na construção do projeto em defesa do campo, engajando nas lutas necessárias em defesa da Soberania Alimentar, do investimento em uma matriz produtiva agroecológica e de tecnologias apropriadas à realidade do Semiárido, entre outras lutas (EEMFF, 2019). A ocupação da escola pela classe trabalhadora camponesa tem relação direta com o engajamento social e político organizado pelo MST, como apontado nos estudos de diversos autores (BAHNIUK, 2015; SILVA, 2016; OLIVEIRA, 2023).

Como caminho de resistência ativa produzida de forma conjunta com o Movimento, podemos observar a construção do Complexo de Estudo pela via do Trabalho Socialmente Necessário (SHULGIN, 2013). A práxis da EEMFF vem se fortalecendo nos últimos anos, sobretudo pelo trabalho de formação continuada realizado há mais de uma década durante as *Semanas Pedagógicas* ao início de cada ano letivo, nos encontros de polo envolvendo o

conjunto da Escolas de Ensino Médio do Ceará, principalmente por iniciativa do MST. Especificamente sobre essa estratégia de formação trataremos mais adiante.

Articulada de modo permanente pelo Coletivo Estadual das Escolas do Campo, o trabalho educativo tem passado por importantes transformações. Isso inclui gradativa compreensão dos referenciais da Pedagogia Socialista, conseqüentemente a apropriação dos sistemas de complexo. Passamos então a analisar como tem sido esse esforço na EEMFF, e de que modo os sujeitos coletivos têm enfrentado esse processo em disputa com as estruturas da ordem capitalista dentro e fora do ambiente escolar.

O Complexo de Estudo, como já tratado anteriormente, integra Trabalho Socialmente Necessário, Auto-organização e Atualidade, segue o princípio da articulação teoria e prática. Trata-se de uma construção contínua, reflexiva e incansável dos seus sujeitos, que devem submeter suas ações à constante autocrítica. Essa que também foi feita pelos próprios criadores da Pedagogia Socialista (FREITAS, 2013), no sentido de “conseguir articular de maneira adequada o estudo dos conteúdos, a inserção em práticas sociais e as diferentes dimensões da formação do ser humano que o trabalho educativo precisa dar conta” (CALDART, 2015c, p. 136), levando em conta as especificidades dos sujeitos da escola e do território.

O Complexo de Estudo tem como base o Inventário da Realidade. É mediante este instrumento “matéria prima do planejamento pedagógico”, que diversas dimensões da comunidade podem ser reconhecidas, fatos novos surgem e a Atualidade se faz presente. “O que importa é saber o que está acontecendo no entorno da escola e dentro dela” (CALDART, 2015c, p. 133), para assim encontrar fenômenos relevantes, compreender as conexões que existem entre eles, enxergar contradições. É a dedicação rigorosa no acompanhamento da realidade que poderá permitir planejar o processo educativo com intencionalidade de participar dos desafios concretos, potencializando conhecimentos para a ação organizada, coletiva e consciente.

A proposta da EEMFF está fundamentada no Inventário da Realidade, instrumento permanentemente atualizado, incorporando novas questões no plano de estudos. É desse estudo maior e mais aprofundado que se extrai uma parte relevante da realidade, denominada Porção da Realidade: “A porção é uma situação real, concreta da vida dos estudantes com a qual a escola irá relacionar o conteúdo escolar” (EEMFF, 2019, p.57).

Ao longo dos anos, a escolha, bem como a forma de organizar as porções da realidade no complexo, vem sofrendo alterações, essas que se fazem por necessidade de adequação da dinâmica escolar, e também em função dos desafios aqui já salientados. Contudo, o que se percebe como intencionalidade é a busca de uma conexão entre os fenômenos, de modo que

dentro de cada porção assumida, a escola possa direcionar o processo para a devida interrelação, descoberta de implicações, inserção de conteúdos e complementações que a realidade demanda.

Sobre o rigor para que o complexo não seja tomado de forma linear, como mero intuito de tematizar porções da realidade, subordinando-as aos demais elementos do processo educativo, Caldart (2015b, p. 61) esclarece que o Complexo de Estudo se diferencia na ação de “colocar todos os elementos em relação, implicando-os mutuamente, incidindo uns sobre os outros em uma dinâmica que inclui momentos de síntese que orientam o trabalho cotidiano”.

Mediante a práxis do coletivo da EEMFF, a partir do ano de 2023 a organização do complexo leva em consideração as porções da realidade esquematizadas na figura a seguir. Essas acionam outras partes, fenômenos que estão mutuamente imbricados na realidade e que, na educação tradicional, quando aparecem o fazem de forma fragmentada e sem problematizar a relação interdependente entre as partes.

Figura 29 – Porções da Realidade identificadas a partir de 2023

Turmas	Porções da realidade - 2023
1°	<b>P1. Agroecologia:</b> social, econômica, ética, política e ambiental; água; agroindústria; sementes crioulas; técnicas sociais; agrotóxicos; trabalho; cultura alimentar; fome; políticas públicas; quintais produtivos; cooperação; alimentos orgânicos; luta pela terra.
2°	<b>P2. Reforma Agrária:</b> cultura; saúde; energias renováveis; educação; moradia; latifúndio; luta pela terra; alimentação; créditos; emancipação; INCRA.
3°	<b>P3. trabalho e renda:</b> consumismo; sistema produtivo; posse da terra; cultivo orgânico; machismo; êxodo rural; formas de trabalho; exploração; serviços; NBs; políticas sociais; cooperativismo; associativismo; comercialização; cultivo convencional; produção de alimentos.

Fonte: Plano de Gestão (EEMFF, 2023)

#### 4.3.3. Componentes curriculares integradores: a práxis agroecológica no processo educativo da Escola

Como estratégia para o desenvolvimento do complexo, integrando áreas de conhecimento, Trabalho como Princípio Educativo com inserção da Auto-organização dos estudantes em práticas sociais, as escolas adotam três componentes curriculares integradores: Projeto de Estudo e Pesquisa (PEP), Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e Práticas Sociais e Comunitárias (PSC).

Na dinâmica da EEMFF, esses componentes se apresentam como um grande diferencial. Consolida um dos elementos principais da Escola do Campo, que diz respeito à vinculação teoria e prática, produção de conhecimento articulando pesquisa, trabalho produtivo e inserção social (EEMFF, 2019).

Os componentes integradores, se estabelecendo como elementos principais da proposta educativa das Escolas de Ensino Médio do Ceará, têm contribuído para articular conhecimento científico e popular, ciência e vida. O educador da EEMFF destaca que tais componentes estão sendo percebidos como caminho na relação adequada entre teoria e prática, possibilitando integrar as áreas de conhecimento:

*A ideia nossa inicial, quando a gente estava construindo o Projeto Político-Pedagógico, era que as práticas sociais comunitárias (PSCs) dialogassem com a área de humanas, já a OTTP dialogasse com a ciência da natureza e matemática e o PEP dialogasse com as linguagens. Depois nós fomos perceber que são transversais (EUDES ARAÚJO, Educador na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em junho de 2022).*

#### **4.3.3.1. Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas - OTTP**

O componente curricular integrador: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) desenvolve-se essencialmente em uma área de aproximadamente 10 hectares que integra o espaço da escola, constituindo o “Campo Experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária Dom Frágoso” (EEMFF, 2019, p. 64). Mediante esse componente, a escola organiza e coordena iniciativas de trabalho, ao passo que mobiliza os diversos componentes curriculares, tendo como especificidade o trabalho camponês e as práticas produtivas agroecológicas.

A conquista desse espaço nas Escolas de Ensino Médio do Ceará emerge de uma forte articulação política a fim de garantir, para além do espaço físico, as condições objetivas para sua efetiva realização. É o caso de elementos como o financiamento de estruturas, tais como construção de instalações, banheiros, vestiários, depósitos, cercamentos, poços profundos, cisternas, aquisição de ferramentas, além da contratação do profissional da área das Ciências Agrárias e do servidor que atua na manutenção geral do Campo Experimental.

As atividades do tempo trabalho, que predominam no Campo Experimental, não se limitam a esse espaço, mas ocorrem em diálogo com as práticas desenvolvidas nos quintais produtivos das famílias. Tais atividades podem ser assim elencadas: iniciativas de captação e armazenamento de água; recuperação dos solos; áreas de reflorestamento com espécies nativas;

unidades de produção simples, como sistemas agroflorestais, horta mandala, roçados consorciados, cultivos irrigados, plantio de frutíferas, viveiros de mudas, compostagem, minhocário, casa de sementes, criação de animais (caprinos, ovinos, entre outros).

Em parcerias com outras instituições para o financiamento de projetos de convivência com o Semiárido, destaca-se a construção, uso e manutenção de cisternas de placas e as cisternas de enxurradas, a primeira com objetivo de acumular água das chuvas a partir de calhas instaladas em lugares estratégicos (exemplo na quadra esportiva), e a segunda permitindo acumular a água residual via solo. No assentamento, cerca de 100 cisternas de placas são usadas para o consumo humano, sobretudo para beber e cozinhar. Este reservatório tem capacidade de armazenar 16 m<sup>3</sup> de água, construído com placas de argamassa pré-moldadas (cimento e areia), colunas de concreto e barras de ferro (SILVA *et al.*, 2022).

Como estratégia de convivência com o Semiárido, em diversas casas é realizado o reuso de águas cinzas, advindas de chuveiros e pias, sendo destinadas às pequenas produções de frutíferas nos quintais produtivos, em especial a bananeira por sua capacidade de filtragem. Há perspectivas de implantar um projeto de coleta dos esgotos sanitários, através do qual “as águas negras serão tratadas em lagoas de estabilização e serão reutilizadas para produção de frutíferas e capineiras” (SILVA *et al.*, 2022, p. 125).

Na condução de projetos que favoreçam enfrentar o desafio inerente às práticas agrícolas no Semiárido, a escola conta com um profissional dedicado de forma exclusiva às demandas do Campo Experimental. Apenas um profissional para uma grande demanda de serviços. O trabalho nesse espaço avança em função do trabalho coletivo de educadores(as) e estudantes, que se auto-organizam nas atividades de manutenção das unidades produtivas. Há um revezamento dos grupos nas tarefas que são orientadas pelo educador da área de Ciências Agrárias, distribuindo o tempo de dedicação entre atividades teóricas e práticas.

Em função do tempo restrito para a realização prática e pesquisa orientada, a ação dos estudantes é bastante pontual e nem sempre atende a todas as demandas produtivas do campo, revelando as necessidades de ampliação dos investimentos e do tempo de dedicação a essas atividades. No ano de 2023 ocorreu a implantação de dois cursos técnicos: O Curso Técnico de nível Médio em Agroecologia e o Curso Técnico de nível Médio em Administração. Com esses cursos, está havendo a ampliação da carga horária, que passa a ser de 3 dias em período integral, de forma que a expectativa dos(as) educadores(as) da EEMFF é que haja maior tempo de reflexão e oportunidades de realizar Trabalho com Princípio Educativo.

Conforme destacado pelo educador da área de Ciências Agrárias, o trabalho no Campo Experimental é sempre um desafio. É fator marcante a insuficiência de condições materiais para a ampliação de projetos, assim como para melhorar a capacidade produtiva:

*Na minha visão, achava que a gente ia receber mais recurso, mais equipamentos, mais infraestrutura, ferramentas materiais de insumos para o laboratório. O que a gente vê é que não chegou nada. Nenhum orçamento específico para a formação no Campo Experimental, para esta formação na área de Ciências Agrárias. Em nenhum projeto a nossa escola foi contemplada. Algumas das escolas do campo foram contempladas com alguns projetos, mas ainda é algo bem diminuto, não é uma coisa robusta, nem que possa melhorar as práticas agroecológicas na escola (MARCOS ANTÔNIO PEREIRA SILVA, Educador na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em junho de 2022).*

Também associadas às problemáticas de investimentos na área, há enormes entraves para promover estratégias de convivência com o Semiárido, assim como desafios em contornar os efeitos da escassez de água por secas prolongadas. Essa problemática demanda um grande esforço para a realização do trabalho. E embora existam parcerias para a construção de estratégias, nem sempre há o apoio logístico, financeiro, ou mesmo no sentido de produzir o conhecimento que ajude a transpor tais barreiras. Trata-se do conhecimento que incide diretamente na melhoria da qualidade de vida, social, ambiental e econômica das comunidades, alcançando até mesmo o território, que pela via do Trabalho Socialmente necessário (TSN) a Escola tem em seu horizonte construir.

A relevância das ações dos(as) estudantes e educadores(as) no Campo Experimental ficaram ainda mais estampada durante o período da pandemia de Covid-19, no qual foi adotado a Ensino Remoto na escola. São notórias as contribuições desse espaço para exercitar a práxis, para orientar a produção dos conhecimentos científicos, assim como a organização coletiva do trabalho.

Existem nuances da Auto-organização, do aprender a viver coletivamente, que foram impactadas pelo distanciamento social, representando um grande desafio de sociabilidade entre os(as) estudantes, o que acarreta também prejuízos de ordem cognitiva. Tais desafios estão na pauta de debates do coletivo da Escola, buscando realizar ações para o enfrentamento dos problemas identificados. Mais uma vez, o estudo recorrente da realidade vem ajudando nas reflexões. É um guia para a tomada de decisões mais adequadas na condução do processo educativo. A Pandemia foi uma das porções da realidade assumida no planejamento coletivo de

2021 e 2022. Com as mudanças trazidas pela implementação do novo Ensino Médio<sup>32</sup>, os debates foram intensificados, com o objetivo de organizar formas de resistir aos retrocessos que a nova proposta poderia trazer para o processo educativo, impactando principalmente o projeto de Educação do Campo pautado na matriz formativa da Agroecologia, como destaca a educadora da EEMFF.

*Outra questão que dificulta foi e está sendo a questão da pandemia. A gente percebe que o novo Ensino Médio não tem o propósito de ajudar a construir esse sujeito crítico e participativo, com conhecimento amplo da sociedade, mas apenas em estar fazendo essa formação rápida, fragmentada...Na sua profundidade, não tem essa essência, esse conhecimento aprofundado, essa criticidade (ZILDA DE SOUSA, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em junho de 2022).*

Ao referir-se à falta da essência, a educadora faz menção aos elementos que fragmentam o conhecimento, acentuando formas dominantes que ameaçam os princípios da Educação do Campo. Essa é mais uma das frentes de lutas assumidas pela Escola com a finalidade de contornar o projeto educacional capitalista, expresso na política do novo Ensino Médio.

Para além de forjar o conhecimento agroecológico alinhado à Metodologia Camponês a Camponês, no diálogo constante entre MST estadual, os territórios e a universidade, as Escolas do Ensino Médio do Ceará incorporam a matriz agroecológica através de disciplinas eletivas do novo Ensino Médio, as eletivas são disciplinas que teoricamente devem ser escolhidas pelos estudantes dentro dos Itinerários Formativos. Como estratégia de preservar a matriz formativa da Agroecologia vinculada ao projeto de Escola do Campo, foram construídas e aprovadas com a participação dos(as) estudantes disciplinas eletivas: 1) Matemática básica; 2) Agroecologia e Soberania Alimentar; 3) Memória, história, cultura e cartografia e social, que acontecem em diálogo com os componentes curriculares integradores, como descrito pelo educador:

*Elegemos três tempos eletivos direcionados nas áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e Ciências Humanas. A **Matemática básica**, visto que o Ensino Remoto trouxe várias dificuldades, uma delas foi a ampliação do déficit de aprendizagem. Por várias questões: Os estudantes não tinham acesso à internet, não tinham acesso aos equipamentos, não tinham as condições apropriadas em casa, muitos deles trabalhavam, dentre outras situações. Elegemos de formar coletiva o componente curricular **Agroecologia e Soberania Alimentar**, no sentido de fortalecer o nosso projeto*

---

<sup>32</sup> Sobre o novo Ensino Médio ver o artigo que trata mais especificamente do diálogo com os(as) educadores(as) da EEMFF também produzido ao longo da pesquisa. São apontadas contradições e limites para materialização do projeto de Escola do Campo e da Agroecologia. O texto integra o Dossiê “A Educação profissional e o Ensino Médio: Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos” que está disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/691/759>

*de Educação do Campo, nosso projeto de Agricultura Camponesa e fortalecer o componente curricular Organização do Trabalho e Técnicas de Produção (OTTP)... Decidimos coletivamente propor o componente: **Memória, história, cultura e cartografia e social**... Então, a gente já teve essa grande vitória em não perder esses componentes integradores que mantêm de fato os princípios filosóficos e pedagógicos da nossa proposta curricular...Tivemos a ousadia e a autonomia de escolher as eletivas conforme a nossa necessidade (EUDES ARAÚJO, Educador na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em junho de 2022, grifo nosso).*

Essa é uma forma de contrapor a padronização e fragmentação na produção do conhecimento, enquanto o Assentamento Santana, através do MST, se mobiliza junto à outras organizações e movimentos sociais a nível nacional, reivindicando, desde o primeiro ano da implementação, a revogação do novo Ensino Médio.

No ano de 2023, segundo ano da implementação dessa política, enquanto eram conduzidos os diálogos para revogar a medida, o tema foi pautado nos encontros, planejamento coletivo entre as Escolas de Ensino Médio do Ceará, SEDUC e coordenação do MST. Nessa articulação, foram traçadas estratégias para incluir, nas trilhas da aprendizagem, a proposta da Escola do Campo. Essa foi uma grande preocupação discutida no coletivo da Escola e no diálogo com a comunidade através do Setor de Educação do Movimento.

A EEMFF desenvolve um rico repertório de Práxis Educativas Agroecológicas que se desenvolvem como Trabalho Socialmente Necessário, dedicando grande parte das ações que ocorrem ao longo do ano letivo à projetos de recuperação de áreas degradadas. Tais projetos estão em diálogo com as necessidades de desenvolvimento de tecnologias de convivência com o Semiárido, e dentre elas destaca-se o plantio de espécies arbóreas nativas no bioma caatinga, o consórcio de Palma forrageira e Moringa. No que se refere ao plantio de árvores em específico, vale destacar que se trata de um projeto desenvolvido nacionalmente pelo MST que tem como guia os “Cadernos de Agroecologia”<sup>33</sup> - organizados pelo Coletivo Nacional do Plano “Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis”, pelo Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, além do Setor de Educação, Setor de Formação e Coletivo de Cultura. Os cadernos trazem uma proposta de formação e estudo que, para além de elementos técnicos, apontam aspectos da atualidade, a perspectiva política da Agroecologia que envolve diretamente os desafios enfrentados nos assentamentos de Reforma Agrária, assim como nos mais diversos territórios camponeses.

---

<sup>33</sup> Os Cadernos de Agroecologia Volume 1 e 2 podem ser acessados no site do Movimento: <https://mst.org.br>

O Plano Nacional que movimenta o plantio de árvores nas escolas e assentamentos representa uma medida de fundamental importância para o enfrentamento dos problemas decorrentes das mudanças climáticas, que em grande medida tem como principal provocador o sistema capitalista e sua estratégia destrutiva das florestas, dos rios e expropriação dos povos que vivem e trabalham na terra (HAGE, MOLINA e TRISTAN, 2022). Este é um Trabalho Socialmente Necessário do qual as escolas organizadas pelo MST têm se ocupado em diversos territórios, inclusive implementando Sistemas Agroflorestais como estratégia agroecológica que possibilita produzir alimentos saudáveis, reconstituindo a vida da terra, a saúde do solo e da água. Na comunidade do Santana essa possibilidade de associar uma grande diversidade de espécies se constitui através das práticas desenvolvidas nos quintais produtivos. Durante as aulas no Campo Experimental foi possível observar o trabalho de resgate de sementes nativas e a produção de mudas do bioma Caatinga, engajamento dos(as) estudantes nas atividades do referido Plano Nacional. Também nos diversos momentos são elaboradas campanhas de coleta de sementes crioulas, como estratégia de recuperação da vegetação nativa e valorização de práticas agroecológicas fundamentais na convivência com o Semiárido.

Figura 30 – Campanha de troca de sementes crioulas na EEMFF



Fonte: acervo da EEMFF

O enfrentamento dos diversos desafios para a inserção do trabalho na Escola do Campo passa pela construção do conhecimento agroecológico em sentido amplo, via de superação do

estado atual em que se encontra o desenvolvimento capitalista. Portanto, o esforço está, para além de educar para um trabalho cooperativo, em produzir conhecimento técnico, científico, ético, estético e político inerente às diferentes dimensões que estão implicadas no processo produtivo (produção, circulação e consumo). Esses elementos demandam a compreensão da totalidade dos fenômenos a partir do conhecimento integrado das diferentes áreas.

Silva (2017, p. 111) salienta em seus estudos a dificuldade que as escolas tem tido para avançar nas potencialidades educativas do trabalho, em articular trabalho, pesquisa e prática social, o que é sempre objeto de muita reflexão nos espaços de formação de educadores(as), nos debates do MST. A ênfase em tais reflexões se dá pelo risco de se retornar a um sentido apenas prático do trabalho camponês, abandonando o vínculo entre a escola e a vida, feita pela intensa articulação com conhecimentos científicos, pela relação qualificada entre estudantes e sujeitos dos diferentes setores produtivos da comunidade, como o Ponto de Cultura, a rádio comunitária, a bodega comunitária, o Museu Ponto de Memória Dom Fragoso, as atividades de esporte/lazer, saúde (UBS), a Cooperativa, os quintais produtivos, os roçados, os apiários, entre outros.

O mesmo autor aponta a Agroecologia como alternativa de futuro, especialmente frente aos desafios da escassez hídrica, à medida que essa seja incorporada a partir do Trabalho Socialmente Necessário (TSN), mobilizando conhecimentos teóricos e práticos, tendo como matriz formativa as problemáticas vividas em comunidade (Trabalho, Luta Social, Cultura), o enfrentamento à hegemonia do capital na vida em sociedade, levando em conta as complexidades das questões e a proposição de ações que privilegie sentido de práxis transformadora.

E assim, será possível formar o “sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (CURADO SILVA, 2018, p. 335), indo ao encontro das necessidades formativas da classe trabalhadora camponesa, as mesmas apontadas no projeto de Reforma Agrária Popular.

A Escola tem, em seu entorno, as condições para que o trabalho social seja assumido como princípio de formação humana. Para isso, necessita se atentar em organizar o trabalho educativo de forma mais integrada com as fontes educativas do meio, interessada em envolver os sujeitos coletivos do meio, a fim de que juntos possam potencializar o trabalho da escola e da comunidade no enfrentamento dos desafios.

Escola e comunidade integradas de forma interdependente, como uma via metabólica, é de fundamental importância para o fortalecimento de ambas. O que não quer dizer que a escola deva abraçar as diversas demandas sociais de uma vez, mas que possa formar uma rede

educadora integrada. A partir dessa rede, reconstruir relações metabólicas e ampliar as possibilidades de qualificar o processo educativo, indo ao encontro de demandas urgentes e específicas vivenciados pelos sujeitos camponeses. Assim como nos aponta Shulgin (2013, p. 144), “não importa o grande número de trabalhos sociais que a escola resolverá "melhor menos, mas com mais qualidade" o mais importante são as habilidades sociais formadas pela escola”.

Na EEMFF foram relatadas ações que ocorrem para além do Campo Experimental, mas que partem dos conhecimentos nele produzidos, como as atividades desenvolvidas nos espaços da comunidade, nos quintais produtivos do Assentamento Santana e nos espaços de Assentamentos e comunidades vizinhas, dentre esses os setores produtivos de saúde, setor de comércio, setor de cultura. Das atividades integradas com a comunidade, destacamos a construção dos conhecimentos da Agroecologia, desenvolvidos em parceria com a Universidade Estadual do Ceará desde o ano de 2018. Sobre essas atividades em específico, retomaremos um pouco mais adiante.

#### ***4.3.3.2. Projeto de Estudo e Pesquisa - PEP***

O componente curricular integrador Projeto de Estudo e Pesquisa (PEP) é proposto com a finalidade de que os(as) estudantes investiguem os problemas da realidade, de modo que a vida seja tomada como fonte de estudo, favorecendo o exercício teórico e prático dos fundamentos e métodos científicos. Ao longo de todo o Ensino Médio, os(as) estudantes são estimulados(as) a realizar a pesquisa como princípio educativo, uma ação que integra todas as áreas de conhecimento. Tal ação também tem caráter de Trabalho Socialmente Necessário (TSN), até mesmo porque a pesquisa desenvolvida durante o primeiro e segundo anos do Ensino Médio têm como ponto de partida um problema (seja no espaço da escola ou da comunidade) que eles buscam enfrentar, de forma a contribuir com o meio social onde vivem.

No primeiro ano do Ensino Médio é realizada a escrita do memorial como forma de resgate da história dos sujeitos, suas comunidades e famílias. Nesse mesmo ano é que se desenvolvem as atividades de problematização e atualização do Inventário da Realidade.

No segundo ano do Ensino Médio, os estudantes em coletivo definem temas e objetos de pesquisa de acordo com linhas de pesquisa previamente definidas e que abordam áreas de conhecimento como Agroecologia, Cultura e Sociedade (Arte e Cultura), Produção e Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs). A partir dessas áreas, os(as) estudantes buscam temas que estão interligados com a sua realidade, constroem os projetos de pesquisa e realizam o levantamento dos dados.

Figura 31 – Realização dos Projetos de Estudos e Pesquisa (PEP)



Fonte: acervo da EEMFF

Figura 32 – Atividades dos Projetos de Estudos e Pesquisa (PEP)



Fonte: acervo da EEMFF

Nesse processo, os(as) estudantes são estimulados por seus orientadores a compreender métodos, tipos de pesquisa, elaboração de projeto e procedimentos metodológicos. Em uma concepção de pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, elaboram projetos de (pesquisa bibliográfica/ aprofundamento), realizam seminários temáticos por linhas de pesquisa. No terceiro ano, cada coletivo de estudantes elabora o texto científico, Trabalho de

Conclusão de Curso (artigo), sendo previstos momentos para a apresentação do TCC para a comunidade através de seminários.

#### 4.3.3.3. Práticas Sociais e Comunitárias - PSC

O componente curricular integrador Práticas Sociais e Comunitárias (PSC) promove a produção do conhecimento a partir das matrizes cultura, luta social e a organização coletiva. Viabiliza que a escola esteja imersa na materialidade da vida camponesa, organizando pela via do trabalho e da pesquisa, os processos de inserção ativa na comunidade, o que inclui participação social e política (SILVA, 2016).

Figura 33 – Esquema representativo do Complexo de Estudo e da organização do trabalho pedagógico



Fonte: PPP da EEMFF – organizado pela autora

Esse componente, assim como os demais, também se desenvolve durante o Tempo Trabalho. São os diversos momentos em que os(as) estudantes realizam diferentes atividades que envolvem mais de um tempo educativo, como por exemplo o Tempo Aula, Tempo Formatura e Mística, Tempo Cultura, Tempo esporte/lazer, Tempo Comunidade, Tempo Estudo e Pesquisa, Tempo Seminário, Tempo Organicidade, entre outros.

Seguindo o princípio de que “escola é mais escola” (CALDART, 2004a) os tempos e espaços educativos organizados na EEMFF possibilitam ampliar o alcance da Escola,

compreende como Ambiente Educativo a totalidade que abarca os espaços dentro e fora da escola, desde que sejam parte de uma intencionalidade pedagógica, devidamente pensada, refletida e planejada. Tal estratégia vai ao encontro do objetivo de exercitar a prática de valores humanos e sociais que se pautam no diálogo, na vivência da coletividade, no cultivo de hábitos de cooperação, de solidariedade, de gosto pela luta e pelo estudo (EEMFF, 2019).

Como passo fundamental para desenvolver o Trabalho como Princípio Educativo, assim como a Auto-organização dos(as) estudantes, são organizadas as equipes de trabalho, compostas por estudantes de diferentes turmas e coordenadas pelos(as) educadores(as). Os encontros das equipes são tomados como espaço de discussão e execução de diversas atividades da escola, sendo que os(as) estudantes nelas se distribuem conforme sua afinidade. Se faz importante destacar que as equipes integram estudantes de diferentes turmas, inclusive estudantes das duas escolas (Escola de Ensino Fundamental São Francisco e Escola Florestan Fernandes). De acordo com o plano gestor de 2023, a EEMFF conta com as seguintes equipes: 1) Equipe de Cultura e Esporte; 2) Equipe de Mística; 3) Equipe de Saúde; 4) Equipe de Memória; 5) Equipe de Disciplina; 6) Equipe de Comunicação; 7) Equipe de Limpeza e Embelezamento.

Figura 34 – Momento de apresentação da mística por estudantes das Escolas do Assentamento Santana



Fonte: Acervo da EEMFF

Na escola, convém citar que o Trabalho se apresenta também através de atividades de autosserviços como a limpeza do refeitório (cada pessoa lava o seu prato, seu copo, seus talheres após a alimentação), isso sem fazer distinção da função que ocupa. Ocorre a participação coletiva de todos os sujeitos da escola na realização dessa tarefa. Trata-se de um gesto simbólico

muito importante, que salientamos por cumprir o papel de desconstruir costumes de exploração do trabalho do outro, desenvolver hábitos de cooperação e partilha.

Figura 35– Momento de contribuir lavando o prato após as refeições



Fonte: Registro da autora

Há uma preocupação em estimular constantemente os(as) estudantes para que atuem em coletivos. Dos tempos mencionados, também é importante ressaltar o papel do Tempo Mística. Uma atividade que acontece com frequência na escola, em que há o detalhamento de diversas temáticas, conduzidas com objetivos de formação humana multilateral. Envolve aspectos formativos de ordem ética, política, estética, entre outras dimensões humanas. A mística pode ser compreendida como uma forma de integrar dimensões espirituais, sociais e política. Como evidencia Bogo (2012, p. 475) trata-se de uma forma de colocar a serviço da formação, dos interesses da coletividade, as habilidades de cada indivíduo.

Do mesmo modo, de acordo com a fundamentação dos movimentos populares, a mística é expressão da cultura, da arte e dos valores, elementos construtivos da luta pela transformação da realidade social. Ao garantir a organização do Tempo Mística, a EEMFF propicia que os(as) estudantes exercitem a luta popular, a consciência social, política integrando como conteúdos “os valores da justiça, da igualdade, da liberdade, do companheirismo, da solidariedade, da

resistência. O sonho de uma vida” (MST, 2005). Os temas das místicas, que em 2023 se apresentam conforme o quadro abaixo, são constantemente ressignificados pelo coletivo da escola, de modo que a Atualidade possa fazer parte desse importante momento formativo.

Figura 36 - Temáticas de místicas (Ano 2023)

<b>TEMÁTICAS DAS MÍSTICAS (ANO – 2023)</b>		
<p><b>Março</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- LUTAS DAS MULHERES;</li> <li>- SEMANA DA ÁGUA,</li> <li>- SEMANA DA ÁRVORE</li> <li>- ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA</li> <li>- MARIELE</li> </ul>	<p><b>Abril</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ABRIL VERMELHO</li> <li>- ELDORADOS DOS CARAJÁS</li> </ul>	<p><b>Maio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- LUTA PELA TERRA</li> <li>- O ANIVERSÁRIO DO ASSENTAMENTO SANTANA E MST – CE</li> <li>- ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE;</li> </ul>
<p><b>Junho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- MANIFESTAÇÕES CULTURAIS</li> <li>- ANIVERSÁRIO DA ESCOLA FLORESTAN (02/06/2011)</li> </ul>	<p><b>Agosto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- JUVENTUDE CAMPONESA</li> <li>- ANIVERSÁRIO DE MORTE DE FLORESTAN</li> </ul>	<p><b>Setembro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- GRITO DOS EXCLUÍDOS</li> <li>- ANIVERSÁRIO DE NASCIMENTO DE PAULO FREIRE</li> <li>- ANIVERSÁRIO DO ASSENTAMENTO XIQUE XIQUE</li> <li>- SETEMBRO AMARELO</li> </ul>
<p><b>Outubro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CHE GUEVARA;</li> <li>- DIA DO PROFESSOR</li> <li>- DIA DA AGROECOLOGIA</li> <li>- OUTUBRO ROSA</li> </ul>	<p><b>Novembro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CONSCIÊNCIA NEGRA</li> <li>- NOVEMBRO AZUL</li> <li>- ANIVERSÁRIO DO MUNICÍPIO</li> </ul>	<p><b>Dezembro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ENCERRAMENTO</li> <li>- FORMATURAS</li> </ul>

Fonte: Plano gestor (2023) organizado pela autora

Nos diversos espaços da comunidade são desenvolvidas atividades planejadas a partir dos três componentes curriculares integradores. Ocorrem oficinas, seminários, palestras, rodas de conversas, trocas de saberes, relatos históricos, socialização das pesquisas, entre outras atividades.

A integração entre as diferentes áreas de conhecimento é uma forte aliada para os(as) educadores(as) que se comprometem com a práxis transformadora. O conhecimento das ciências, meio para avançar na Agricultura Camponesa e agroecológica, está em consonância com os objetivos elencados no programa de Reforma Agrária Popular. Por essa razão, fazem parte do planejamento coletivo das áreas. Há toda uma forma estabelecida para o diálogo entre

conhecimentos, concebendo “a natureza como uma relação humana, como uma categoria histórica” (MARTINS, *et al.*, 2015, p. 100).

Por outro lado, percebe-se a grande dificuldade que é, dentro de uma estrutura escolar nos moldes capitalistas, transformar o modo de produção do conhecimento. Até porque nem mesmo a formação por área fez parte da trajetória formativa dos(as) educadores(as). Em sua maioria, foram submetidos a um currículo disciplinar e específico, muitas vezes com ausência de fundamentos da filosofia, da história e da ciência. Essa é uma situação que educadores(as) da EEMFF têm se esforçado para enfrentar, como destaca uma das educadoras:

*Se a gente não tiver um cuidado pedagógico com isso, pode acontecer de uma aproximação maior (com a realidade) só por área. E a gente quer também esse diálogo com as demais áreas do conhecimento. O professor de geografia tem alguns planejamentos com o de português, com o da matemática, com o da biologia, e assim sucessivamente, até a gente romper, não ficar só nas áreas... A gente tem tido esforço e o cuidado de pensar momentos coletivos que integre as áreas (FERNANDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em junho de 2022).*

Essa é uma preocupação sempre presente nos debates dos sujeitos coletivos do MST, como exemplo o Seminário sobre Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo, que identifica os diferentes desafios para que a práxis integradora se estabeleça e traça proposições que orientam o trabalho educativo com essa perspectiva nas escolas (MARTINS *et al.*, 2015).

Esse esforço tem se dado no sentido de construir uma educação Politécnica, termo explicado por Pistrak (2015, p. 79) retomando os enunciados de Marx no programa do partido sobre a “efetivação da educação, gratuita, obrigatória, geral e politécnica (que faz conhecer, tanto em teoria como na prática todos os principais ramos da produção”, um movimento presente no trabalho educativo em que se associa atividades teóricas e práticas dentro e fora da EEMFF.

A educação politécnica em perspectiva na Educação do Campo é uma concepção de educação que está em consonância com os interesses da classe trabalhadora, tanto no conteúdo como no método e na sua forma de organização. Contrapõe a fragmentação dos conhecimentos, critica a separação entre educação geral e específica, entre trabalho manual e intelectual. As relações sociais exercitadas por meio desta objetivam “produzir com os outros seres humanos, seus meios de vida e não viver da expropriação do trabalho de seus semelhantes” (FRIGOTTO, 2012, p. 277).

Nessa perspectiva, assume como fundamento o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a teoria de Marx que emergiu no século XIX, considerando que sem o trabalho humano

não há criação de riqueza. A partir do MHD, a história humana pode ser conhecida para além das aparências, de modo a compreender a luta entre: a classe trabalhadora, que produz toda a riqueza, e a dos proprietários dos meios de produção, que expropria a primeira de seu trabalho (MARTINS *et al.*, 2015).

A compreensão dessa totalidade social e a conexão entre os fenômenos tem sido o desafio cotidiano da EEMFF. Ainda que sejam encontrados entraves nessa tarefa, como as padronizações do processo educativo mediante a lista de conteúdos fragmentados impostos pela Secretaria de Educação, as estratégias desenvolvidas pela EEMFF alcançam êxito em diferentes dimensões. Isso pode ser percebido nos relatos dos(as) educadores(as), no acompanhamento da rotina escolar, na organização dos planejamentos, nas diferentes ações, a exemplo dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos(as) estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio.

*A gente divide muitas atividades aqui por área. inclusive agora vai ter o Grito dos Excluídos, a nossa área (Ciências da Natureza) ficou com o tema violências estruturais. Que é algo bem reflexivo. E aí a gente vai realizando esse movimento na comunidade. Cada área vai ter um tema, é uma crítica e uma denúncia que a gente está fazendo nas ruas... Inclusive Agroecologia e Soberania Alimentar vai ser um dos temas debatidos. Entender por que a gente fala disso porque não se faz o Sete de Setembro tradicional. A gente vai fazer o Grito dos Excluídos porque a gente é excluído dessa sociedade capitalista - Agora a gente está promovendo esse evento, mas quando eu estava aqui no Ensino Médio eu participei de um evento como esse. Então isso já me agregou a ter esse pensamento. Eu tive isso e foi bom na minha formação. Isso é importante também eu estar fazendo com os educandos (ANDREA PEREIRA DA LUZ, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Figura 37 – Cartaz com a temática do “Grito dos Excluídos e Excluídas (Ano – 2022)



Fonte: Registro da autora

A intencionalidade da Escola é inserir, na organização pedagógica como um todo, os conteúdos não contemplados na forma rígida e estanque que o Estado predetermina. Caldart (2015), tratando de discutir a importância de forjar a proposta educativa ligada à vida material dos sujeitos, considera que a escola atinge seus objetivos formativos, cumprindo sua função social, à medida que traz a Atualidade para dentro do processo, não apenas para ilustrar um determinado conteúdo, tornando-o talvez mais acessível, mas faz esse movimento com objetivos claros, buscando problematizar a realidade e vinculando questões da vida à perspectiva do Trabalho Socialmente Necessário, de modo que os conteúdos sejam meios para compreender as contradições, que contribuam efetivamente para que os sujeitos sejam construtores de mudanças nas suas realidades, assumindo condição de atuar como construtores da práxis verdadeiramente concreta.

Nesse sentido, Caldart (2015b, p. 62) ressalta que “o desafio é assumir a lógica dialética, se a “vida” ajuda a compreender ou dar sentido aos conteúdos, ao estudo dos conceitos das ciências, os conteúdos precisam ajudar a compreender e a “resolver” as questões da vida”.

Trata-se de conduzir a práxis educativa de maneira a estimular a postura ativa de estudantes frente a vida concreta. Esse movimento transforma os modos de construir o conhecimento, desconstruindo processos educativos que imobilizam e que, como discute Freitas (2010), conforma os sujeitos em produzir uma “prática sentada”. Nessa investida, a construção de práxis ativa, em movimento, depende da ruptura com as práticas comumente internalizadas nas escolas tradicionais que convém ao sistema dominante. Esse é um desafio que só pode ser superado a partir da formação crítica e transformadora de educadores. É necessário, pois, garantir por essa via o vínculo permanente com as necessidades geradas pela Atualidade que incidem na vida dos sujeitos camponeses.

#### **4.3.4. Formação Permanente de Educadores(as): Pilar da Resistência Coletiva**

É notório que, na essência da exercitação prática do estudo por complexo, como aqui sistematizado, há uma incessante agenda com finalidades formativas dos(as) educadores(as) das Escolas do Campo do Ceará, que apoiados em momentos de estudos rigorosos assumem fundamentos teóricos, ancorados no MHD, a fim de qualificar os processos educativos.

Essa perspectiva de formação permanente está organizada principalmente pela realização das Semanas Pedagógicas, ao início de cada ano letivo. São momentos que acontecem todos os anos desde sua primeira edição, em 2010. De acordo com Gomes, Silva e

Silva (2024) estes momentos formativos são realizados com relativa autonomia e de forma intercalada no espaço das próprias Escolas do Campo dos assentamentos da Reforma Agrária. Todo o planejamento das Semanas é construído “coletivamente pelos próprios educadores(as), organizadas pelo Setor de Educação do MST/CE, em uma contraditória relação com o Estado e seu projeto hegemônico neoliberal” (GOMES, SILVA e SILVA, 2024).

Com duração de cinco dias, a Semana Pedagógica é um grande evento que acontece no início de cada ano, envolvendo o conjunto das Escolas do Campo, reunindo todos(as) os(as) educadores(as), gestores(as), representantes de estudantes, técnicos(as) da Seduc e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), militantes do MST/CE, lideranças comunitárias e convidados(as) de movimentos sociais e universidades públicas para compartilhar a análise da conjuntura, um balanço da caminhada das escolas, a formação em torno de temas de interesse comuns, a troca de experiências, identificando as principais necessidades organizativas, políticas e pedagógicas, apontando diretrizes para os planejamentos anuais e atualizando as pautas a serem reivindicadas nas lutas do MST, buscando avançar na implantação do projeto político-pedagógico das Escolas do Campo (GOMES; SILVA e SILVA, 2024).

Como desdobramento das atividades realizadas durante a *Semana Pedagógica*, ocorrem mais dois momentos de formação e troca de experiências ao longo do ano. Dessa vez, as 10 Escolas do Campo distribuem-se em quatro polos, que se reúnem por proximidade, revezando no território das próprias escolas. Estes são os *Encontros de Polo*, também planejados no Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas do Campo, dedicados ao aprofundamento de temas relevantes à construção do projeto da Escola no/do Campo. Essas estratégias de formação permanente de educadores(as) são conquistas garantidas na correlação de forças entre o Movimento e o Estado, se desdobrando em outras, como o acompanhamento pedagógico das Escolas do Campo e assessoria à elaboração e implementação dos PPPs (GOMES; SILVA e SILVA, 2024).

Os(as) assessores(as) pedagógicos(as) compõe um grupo de 4 pessoas com formação e experiência em Educação do Campo, selecionadas anualmente pela SEDUC, através de um programa de bolsas de extensão tecnológica. O grupo, coordenado pelo Setor de Educação do MST, atua nas escolas. Essa organização qualifica significativamente o processo educativo com os princípios da Educação do Campo, permite enfrentar dificuldades formativas dos(as) educadores(as), uma vez que a alta rotatividade dos profissionais nas escolas é tida como um limite para avançar na proposta de Escola do Campo.

Como forma de enfrentar esse desafio, as escolas também realizam atividades específicas de estudo e formação permanente dentro do planejamento anual. Esses momentos

são organizados com base nas discussões e diretrizes contidas no caderno de textos organizado pelo Setor de Educação do MST e disponibilizado na Semana Pedagógica.

Figura 38 – Momento coletivo dos(as) educadores(as) da EEMFF



Fonte: Acervo da EEMFF

Esses espaços de diálogo cumprem o objetivo de ampliar a compreensão em torno de temas desafiadores que acompanham o histórico das Escolas do Campo de Ensino Médio do Ceará, tais como: Educação e Agroecologia, Reforma Agrária Popular, Sistema de Complexos, Pedagogia Socialista, Novo Ensino Médio, desafios do contexto da pandemia, enfrentamento aos interesses do capital na educação, dentre outros. (GOMES; SILVA e SILVA, 2023).

Somado a esse processo formativo, está presente nas escolas uma prática que completa o processo educativo comprometido com a práxis transformadora, que é a avaliação. Esta se estabelece na EEMFF com valor pedagógico para os sujeitos da escola, como um espaço de escuta ativa, de gestão solidária, submetendo a prática à reflexão crítica.

Todo esse arcabouço de medidas cumpre um papel decisivo na resistência dos sujeitos coletivos frente ao projeto capitalista de educação, sobretudo ao modelo privatista que se estabelece pela via da padronização, meritocracia e mercantilização, em uma lógica de organização empresarial. Tal modelo afasta possibilidades de vínculo entre escola e a vida, impede a mudança nos processos educativos, promove a gradativa destruição das redes públicas de educação (FREITAS, 2018).

Trata-se de um processo desenvolvido no âmbito jurídico político, que impulsiona ações favoráveis aos reformadores empresariais na Educação Básica e Superior (FREITAS, 2018).

Medidas que no período em que Michel Temer e Jair Bolsonaro estiveram no poder foram intensificadas a partir de ações como: tentativa de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFIP), da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNCFORMAÇÃO), da proposição de uma nova Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar<sup>34</sup>, que articulada a implementação do novo Ensino Médio, da BNCC e das avaliações externas em larga escala viabiliza a ampliação do controle ideológico na educação pública a favor dos interesses privatistas.

As investidas pela reformulação no âmbito legal representam retrocessos que impactam diretamente no projeto de Escola no/do Campo, comprometendo a decisão democrática da comunidade escolar sobre o conteúdo e a forma de organizar o processo educativo. Direito a ser defendido, pois o que está em jogo são necessidades específicas de cada espaço escolar e a aproximação entre educadores(as), estudantes e comunidade.

A EEMFF soma esforços com as demais Escolas do Campo de Ensino Médio e com o MST para conquistar uma política de Educação do Campo para o estado do Ceará, assim contrapondo os avanços do projeto privatistas na educação pública no/do campo. Tarefa para a qual lançam mão do exercício contínuo do diálogo pautado na análise de conjuntura, no debate, estudo e luta coletiva, o que demonstra elaboração constante da práxis criativa por esses sujeitos coletivos.

A resolução nº 426/2008 é um marco dessa construção em direção ao objetivo de consolidar uma política que favoreça a institucionalidade da Escola do Campo no Ceará. De modo que, seguindo a política nacional garantida entre outros avanços a ampliação da formação de Educadores(as) no/do Campo, bem como garantias de acesso através Concurso Público específico, conforme ressalta a coordenadora estadual do MST:

*O que temos de Educação do Campo no Ceará são as escolas família agrícola (EFAS) e as escolas que estão nos assentamentos de Reforma Agrária. As outras escolas que estão no campo não tem tido essa materialidade da política nacional da Educação do Campo. Então nós estamos aqui com uma luta. Nós queremos que essa Escola do Campo, ela seja institucionalizada. Que tenha como matriz a formação humana... Concurso público para os nossos educadores (MARIA DE JESUS, Coordenação Estadual do MST, Entrevista em dezembro de 2023).*

---

<sup>34</sup> Essas propostas são objetos de intensos debates protagonizados pelas instituições na luta em defesa da Educação Pública. Encontram-se entre as reivindicações expressas na carta disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Carta-ANFOPE-FORUMDIR-jun-2021-finall.pdf>

A construção teórica e prática, ancorada nos fundamentos da filosofia, das ciências, da história contribuem para reflexões críticas, sem as quais não seria possível ter alcançado a surpreendente materialidade dos princípios e fundamentos da Educação do Campo nas escolas. Da mesma maneira que o conhecimento da Agroecologia poderia se dar de forma distorcida e sem a devida articulação política com os sujeitos coletivos e suas comunidades.

A EEMFF perpassada interna e externamente pela luta de classes tem como aliada o MST, que aparece como grande fortalecedor na construção de uma matriz formativa alargada. Apoiada na luta nacional protagonizada pelos movimentos sociais, populares e sindicais a Escola resiste à dominação do capitalismo e alcança novas possibilidades de resistir. Esse é um dos elementos estruturantes, que historicamente foi sendo produzido na luta dos sujeitos, e que provocou outros espaços, como o da universidade, a assumir o projeto da classe trabalhadora na organização do trabalho educativo, assim fomentando o alicerce que sustenta o projeto formativo com sentido de práxis transformadora.

Nos processos de luta pela Educação do Campo travados nos Ceará, os movimentos têm encontrado grandes entraves devido ao controle estabelecido através das avaliações em larga escala, que submete as escolas e os(as) educadores(as) à política privatista. Esse projeto discutido por Freitas (2018) como a Reforma Empresarial da Educação inclui bases, ensino, avaliação e responsabilização. Trata-se da própria destruição do projeto de Educação do Campo “cria-se um culto à nota mais alta” que coloca as escolas em uma lógica meritocrática, ao passo que estimula a competição entre os educadores(as) e entre escolas, “eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes padronizados de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns” (FREITAS, 2018, p. 81).

Existe, por parte da secretaria de educação do estado, uma exigência de avaliações padronizadas, com base na lista de conteúdos referenciados na BNCC, como já mencionado. No entanto, a escola busca promover outras estratégias avaliativas, com uma dimensão alargada e uma lógica que intenciona avaliar não só os(as) estudantes, mas todos os sujeitos educadores(as), o coletivo das turmas, que leve em consideração “tanto as questões relacionadas às habilidades e competências, quanto às atitudes e vivência de valores humanistas” (EEMFF, 2019).

A EEMFF realiza as avaliações internas com intencionalidade de promover um processo avaliativo contínuo, coerente com os princípios da Educação do Campo. Tais avaliações são periódicas bimestrais, incluindo: 1) Qualitativa - Projeto Diretor de Turma (um projeto do estado); 2) Grupal (seminário, pesquisa, Vídeo etc.); 3) Individual (avaliação escrita).

Periodicamente, os(as) estudantes da Escola são submetidos às avaliações externas, são elas: 1) Sistema de avaliação do estado do Ceará – SPAECE; 2) SAEB - Sistema de avaliação da Educação Básica (Nível Federal, realizada nos anos ímpares); 3) ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (Anual). Sobre essa questão, a dirigente do MST no Ceará argumenta: “*E a outra reivindicação nossa é em relação a romper com esse modelo empresarial que está muito presente no sistema de educação do Ceará. Para nós, isso chama-se sabotagem. Sim, estão sabotando nosso projeto*” (Maria de Jesus, 2023).

De fato, o projeto de controle é uma forma de destruir o projeto da Educação do Campo. Mesmo porque essa é uma proposta que se compromete com as questões que são inerentes à vida dos sujeitos camponeses, essa que é desconsiderada dentro da padronização dos conhecimentos alinhados à BNCC. Tal controle interessa ao projeto capitalista porque cumpre a função de alienar os sujeitos e, assim, manter as bases constitutivas da acumulação: a exploração do(a) trabalhador(a) e a divisão social, cada vez mais acentuadas.

No próximo tópico, trataremos de modo mais específico sobre como os movimentos sociais e sindicais do campo interrogam os processos educativos também na universidade, enfrentam contradições na produção do conhecimento e conquistam seu espaço de direito. Ocupam “o latifúndio do conhecimento” na universidade, completando o ciclo da relação de práxis transformadora, ao passo que restaura o diálogo com as escolas e com as comunidades camponesas.

#### 4.4. APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA E O MOVIMENTO SOCIAL: TERRENO FÉRTIL À COLETIVIDADE DOS SUJEITOS

Com a crescente expansão do capitalismo no Ensino Superior, a tendência era de que a classe trabalhadora do campo permanecesse sendo negada de ocupar o seu lugar de direito nesse nível de ensino (COSTA, 2018). Os movimentos sociais e sindicais do campo, especialmente o MST, ao engajar na luta por educação, construíram junto com sujeitos coletivos de diferentes espaços uma nova história, que hoje consolida-se como um terreno fértil, onde fartas colheitas saciam a fome de saber, de sonhar e de viver dignamente de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O cenário dessas colheitas vai se desenhando desde as primeiras experiências do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, Programa que

traz, em sua origem e desenvolvimento, o conjunto de iniciativas dos movimentos sociais e sindicais do campo, junto às universidades públicas e órgãos governamentais.

Nessa trajetória, o MST coloca em movimento grandes ensinamentos. Faz isso, não se contentando com uma “consciência crítica”. Ousa, para além de identificar, denunciar e discutir os problemas e suas causas, desenvolver uma “consciência organizativa” que alcança ação concreta (MST, 2005, p. 162). Constrói, assim, um grandioso processo de transformação social, rompe com um histórico de exclusão, de negação de direitos e contribui de forma decisiva para um riquíssimo repertório de conquistas *da e com* a classe trabalhadora do campo, que em sua concretude responde pelo nome de PRONERA e de Educação do Campo, semeando por mais de duas décadas e meia no campo brasileiro a práxis transformadora.

A estratégia assumida pelos movimentos sociais e sindicais conferiu um novo tempo histórico para o campo e para educação. O Estado sendo provocado a agir em favor da classe da trabalhadora, e a forjar um modo próprio de fazer política pública com a participação efetiva dos sujeitos que a reivindica. Não se trata da luta para *os(as)* mais sim *dos(as)* trabalhadores(as). As políticas públicas são necessariamente construídas pelos próprios sujeitos que a exigem: “O povo do campo como sujeito das ações e não apenas como sujeito às ações” (CALDART, 2004b, p. 19).

Barbosa (2015, p. 195) trata da reciprocidade entre cultura e formação política, que emerge dos esforços empenhados para construir a Educação do Campo nos diversos territórios brasileiros:

Podemos inferir que a mudança na legislação brasileira, no âmbito das políticas públicas, com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o PRONERA são resultados diretos de cultura política nascida do labor dos movimentos sociais e sindicais do campo. A emergência do próprio conceito de Educação do Campo agrega uma dimensão genuína à educação, uma vez que lhe atribui uma função política de contraponto à educação dominante, ao estabelecer a crítica ao modelo de desenvolvimento do campo preconizado pelo capitalismo (BARBOSA, 2015, p. 195).

É importante destacar que as batalhas enfrentadas junto ao Estado na disputa de um espaço de diálogo na agenda pública sempre se deram em meio a fortes tensões. Na sua maioria, foram acompanhadas de grandes mobilizações dos movimentos sociais e sindicais do campo na organização de protestos, coerções com a força policial.

Somado nesse conjunto de formas repressivas, encontra-se o imaginário da sociedade, manifestado por um olhar preconceituoso e intimidador. Esse gesto, formado no senso comum

na posição de estudantes de outros cursos no ambiente universitário, aparece de forma marcante na fala das educadoras das Escolas do Assentamento Santana, que mediante a conquista da política da Educação do Campo e do PRONERA ocuparam o seu lugar de direito no Ensino Superior. *“Passamos por grande desafio, e a luta nos ensinou muito a nunca desistir do que a gente quer. Ocupamos o latifúndio do saber!”* (Fernandes, 2022).

*Como era a primeira turma, a gente não era bem-vindo à universidade. As pessoas que estavam lá achavam que a gente não deveria estar, que a gente estava invadindo um espaço que não era nosso. E a gente sentia isso nos olhares, até em palavras, em gestos. E a gente teve que ocupar o latifúndio do saber mesmo, foi uma experiência única onde a gente teve realmente um embate com o Estado burguês, a gente teve que lutar pelo direito que já era direito, pra que ele se efetivasse* (MARIA EUZIMAR, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

A luta descrita pelas egressas do curso de Pedagogia da Terra integra um conjunto de lutas em que a classe trabalhadora, por dentro das estruturas de poder do Estado, busca defender direitos legítimos.

O pensamento de Gramsci (2000b, p. 119) ajuda a compreender esse fenômeno como uma possibilidade de dilatação dos Aparelhos Privados de Hegemonia. Assim, os sujeitos criam formas de organização para disputar a hegemonia cultural, passo fundamental para a transformação social, rumo à construção de uma nova cultura que expressa os anseios, os valores da classe trabalhadora. Esta é uma tentativa de avançar que Gramsci considerou como uma forma de Estado Ampliado.

A luta protagonizada por essas estudantes no ambiente universitário, resistindo corajosamente frente às formas preconceituosas, encontra-se inserida no terreno da cultura. Diz respeito à categoria do senso comum discutida por Gramsci (2000b), que resulta da propagação das ideias dominantes exercendo controle ideológico dos consensos, no caso exposto, conformando uma visão negativa dos movimentos sociais no imaginário da sociedade.

O senso comum é a maneira como a sociedade de maneira geral passa a interpretar a realidade. Uma visão imediatista, ausente de reflexão crítica, teórica, que na falta de uma consciência de classe facilita naturalizar ideias dominantes. O senso comum, que favorece a manutenção do sistema, é confrontado pela presença dos sujeitos que interpelam outra lógica de relações.

A posição consciente e ativa desses sujeitos provoca rupturas com a visão distorcida do campo e de seus sujeitos, a proposição de diálogo com contradições que são inerentes à vida no/do campo. Essa passagem é marca de embates culturais decisivos na luta política, sobre a

qual Gramsci (2000b, p. 119) enfatiza a necessidade de enfrentamento permanente, combinando momentos que ele chamou de “guerra de posição” e “guerra de movimento”.

Ao longo desse caminho conflituoso, a educação foi pautada e permeou a história do MST. Originada pela preocupação de educadoras do movimento, mães presentes nos acampamentos (CALDART, 2004), a reivindicação de educação para as crianças colocou o Movimento na luta por Escolas no/do Campo, um passo que se desdobrou em um percurso de incessantes conquistas, mas também novas lutas.

O MST, por compreender que o próprio povo do campo deve assumir a tarefa, o protagonismo em sua formação, investe no diálogo com as universidades públicas e dá passos decisivos na formação de educadores(as) dos assentamentos.

No compromisso com seus princípios, o Movimento preocupa-se em romper com a lógica de ter que sair do campo para estudar. Para isso, encontra junto a outros sujeitos coletivos a estratégia da Formação em Alternância, primeiro na formação inicial a partir dos cursos de Pedagogia da Terra, e tempos depois nas Licenciaturas em Educação do Campo. E, por também pensar que não se trata de formar sujeitos para ter que sair do campo, mobiliza-se paralelamente a luta pelo Ensino Superior em outras áreas do conhecimento, assim como também no nível da pós-graduação.

A luta por direitos no campo demanda permanente resistência dos sujeitos coletivos, com a crescente inclusão de novas pautas de reivindicação, tendo como prioridade honrar com o pagamento de uma dívida histórica, consumada pela ausência de direitos, pelo preconceito e exclusão com os diferentes sujeitos camponeses. Essa luta se abastece da produção do conhecimento, da cultura política contra-hegemônica, que viabiliza a ampliação de políticas públicas para o campo. Esse é um movimento crucial para ampliar as condições de vida dignas no campo, garantir o direito de produzir alimentos saudáveis, proteger os bens da natureza, construir relações mais humanas e coletivas. Nada disso se constitui sem ter como sustentação o vínculo entre os sujeitos dos movimentos sociais e sindicais do campo com a universidade pública. Em uma via de mão, construindo relações orgânicas e práxis transformadoras.

*A universidade é um mundo no sentido de conhecimento, de aprendizado, e nos permitiu ter uma formação em diversas dimensões. Tanto na parte educacional, mas também social, política. No MST também, além da formação que a gente recebeu na universidade a gente tinha momentos entre a gente que teve diversas formações políticas, de estudo em grupo. Nos permitiu estar na universidade e retornar pro assentamento, a gente não perder esse vínculo com o assentamento com a nossa identidade, com a nossa família (FERNANDES, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A aliança dos movimentos sociais e sindicais com a universidade vem sendo tecida desde o I ENERA em 1997, onde se reuniram as “lideranças do MST com representantes de mais de vinte universidades brasileiras, concebendo-se a ideia de um grande programa de educação na reforma agrária” (CARVALHO, 2006). Na sequência, outros importantes momentos, como os ocorridos no Movimento por uma Educação do Campo e as duas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, reforçaram ainda mais a parceria, com a ampliação do debate e a aproximação entre educadores(as) universitários(as) e militantes dos movimentos sociais e sindicais, sobretudo o MST (PEREIRA *et al.*, 2018; MOLINA 2003).

É nesse sentido que se dá a correlação de forças dentro da esfera estatal. Um movimento que GRAMSCI (1999), ao elaborar os seus escritos no cárcere, conceitua como “Estado Ampliado”, que passa a envolver tanto as funções da sociedade política, que tem papel coercitivo, quanto da sociedade civil com papel adaptativo ao aparelho de governo.

Nessa dinâmica, parcerias formais estabelecidas entre movimentos sociais e sindicais do campo e as universidades públicas brasileiras, especialmente o MST, condicionou a formação do órgão de fomento estatal, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que em sua origem era vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. Foi lançado o desafio para a constituição de uma rede de universidades públicas para atender às necessidades educativas nas áreas de Reforma Agrária. E mesmo enfrentando diversas restrições orçamentárias e grandes entraves na sua implementação e desenvolvimento (MOLINA, 2003), este Programa transformou-se em uma potente estratégia para que o povo do campo exercesse o direito de ocupar a universidade, ambiente que antes era predominantemente ocupado por estudantes oriundos de escolas privadas e do meio urbano (COSTA, 2018).

Dessa aliança entre universidades públicas e assentamentos, territórios camponeses organizados pelos movimentos sociais e sindicais, brotam ricos processos formativos. Com sentido de práxis, assumem a tarefa de formar sujeitos comprometidos com relações pautadas em valores humanistas, construir um modo de produzir conhecimento que dialogue com as demandas dos(as) trabalhadores(as) do campo.

O objetivo é que esses espaços e tempos em diálogo estejam responsabilizados com a prática social, com o reconhecimento da cultura, do trabalho, da luta social como matriz educativa. A produção do conhecimento que parte da vida, que se interessa por ela, se conecta com suas dimensões e promove, pela consciência organizativa, as transformações concretas no modo de ser dos sujeitos e suas realidades.

Mediante as elaborações de Gramsci (1999) para essa sociabilidade entre o conhecimento científico e o popular, deve ocorrer a “passagem do saber ao compreender, ao sentir, e vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber. O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente””. O autor reafirma a relação necessária entre ciência e vida, o exercício que é encontrar o núcleo sadio do senso comum, não para ser invadido ou reprimido, mas sentido, compreendido e analisado, para assim afastar possibilidades de construção mecânica do conhecimento, resgatando o significado do vivido, com íntima troca de onde emerge o conhecimento transformador.

Essa mudança na concepção de universidade é tomada pelos movimentos sociais e sindicais que materializam exemplos de práticas contra-hegemônicas, interrogando processos educativos rígidos e desconexos da realidade dos(as) camponeses(as). Um caminho de práxis transformadora considerado necessário por aqueles(as) que reconhecem os limites que a universidade tem tido em cumprir sua função social, como expresso na fala de uma das docentes que vivenciou essa relação dentro de um dos cursos do PRONERA ofertado na Universidade Federal do Ceará:

*A presença do MST na universidade através do PRONERA mexeu com os espaços, mexeu com a nossa burocracia, nossa forma de lidar com os estudantes... Então a universidade ocupada, cheia de estudantes, é lógico que as coisas vão sair do lugar, e que bom que sai, precisa sair do lugar... Na universidade, eu fui coordenadora do curso de serviço social e raramente a gente tinha momentos de assembleia junto do colegiado com os estudantes. E a gente não caminhava no PRONERA se a gente não tivesse esses momentos (Assembleia dos NBs com a coordenação). Então isso, eles trazem um modelo de gestão universitária que é extraordinário (LIANA BRITO, Educadora na universidade, Entrevista em agosto de 2022).*

A ênfase de que “as coisas precisam sair do lugar” faz referência ao estado vivo e pulsante que é inerente à descoberta, a emocionante prática libertadora que pode e deve fazer parte do processo educativo. Contudo, o formato enrijecido da universidade pública foi se conformando historicamente e aos poucos foi distanciando-se da vida real. Romper com esse modelo é o objetivo que os sujeitos coletivos formados nas práxis do PRONERA buscam alcançar, como explicita o relato de uma das docentes da UECE.

Sobre a contradição no espaço universitário, os sujeitos enfrentam um espaço burocrático, dogmático, pautado em relações padronizadas, esterilizado das emoções e significados, provocados comumente pela imersão nas práticas sociais vividas. O debate de Leher (2019, p. 50) salienta o processo de submissão ao capital que marca a universidade

pública, esse que a adequou aos interesses particulares de frações burguesas locais e ao capital monopolista, “afastando-a de ‘certos’ problemas nacionais (reforma agrária, reforma urbana, reforma da educação pública, determinantes da desigualdade social etc.)”. Os elementos mencionados justificam a existência da universidade pública nos moldes atuais, em que vigoram pesquisas comprometidas com os interesses do capital, até mesmo quando essas contrariam preceitos éticos.

Em contraposição a essas investidas o Movimento da Educação do Campo, com a implementação do PRONERA, entre outros programas, concretizou a conquista do “latifúndio do conhecimento” pelo povo camponês, materializada em cursos de Alfabetização e Escolarização de Adultos, Ensino Médio, Ensino Técnico, Graduação em diversas áreas, como Pedagogia da Terra, Geografia da Terra, Ciências Sociais, História, Serviço Social da Terra, Direito, Veterinária, entre outros, alcançando ainda os cursos de Pós-graduação, com Especialização em áreas como Educação do Campo, Agroecologia, mestrado e doutorado. Em parceria com mais de 100 instituições, atendeu uma média de 191.600 estudantes (PEREIRA *et al.*, 2018).

#### **4.4.1. O PRONERA no Ceará: sementeira, frutos e novos plantios**

No estado do Ceará, alinhado ao movimento nacional pela Educação do Campo, materializou-se um intenso processo de resistência na correlação de forças com o Estado, a fim de colocar em prática as ações do PRONERA. O Programa foi instituído desde julho de 1998, a partir de uma Coordenação Estadual formada por representantes do MST, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Ceará (FETRAECE) e de três Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade do Vale do Acaraú (UVA), abrangendo a região metropolitana de Fortaleza e as regiões do Sertão Central, Zona Norte e Sul (CARVALHO, 2006, p. 153). Trata-se de uma iniciativa inusitada de integração entre instituições e territórios camponeses que, mesmo distantes geograficamente, se aproximaram por essa via de organização, gerando contribuições para os municípios, sobretudo indo ao encontro da grande demanda de formação de educadores(as) do campo.

A implementação do PRONERA no estado do Ceará, assim como nos demais estados, se deu em meio a enormes tensões. As negociações junto ao INCRA para colocar em funcionamento os primeiros cursos encontraram burocracias, obstáculos financeiros devido à

redução em recursos, dificuldades no diálogo com sujeitos coletivos (CARVALHO, 2006, p. 153), desdobrando em grandes desafios para formar coordenadores locais, monitores, bolsistas ligados às três universidades. A formação no Ensino Superior nos locais mais diversos e distantes em que o Programa até então não chegava, sobretudo para jovens e adultos, se tornava realidade, porém de forma insuficiente, continuando a negar o acesso a milhares de camponeses e camponesas.

Nos estudos de Carvalho (2006) são feitos apontamentos sobre a correlação de forças (GRAMSCI, 2000a) entre os sujeitos coletivos e o Estado. O INCRA, naquela ocasião, assumiu uma posição muito mais fiscalizadora das ações do que como colaborador. Dessa forma, houve um entrave que se deu pela indisposição em ouvir e construir o projeto junto aos movimentos sociais.

No caso das universidades públicas, esse é um processo complexo. A depender dos sujeitos que atuam nesse espaço, podem ou não prevalecer ausências de diálogo. No caso das instituições aqui mencionadas, a adesão e andamento do processo encontrou sujeitos coletivos comprometidos em romper com a histórica condição que impediu que o povo camponês exercesse o direito de ocupar “latifúndio do conhecimento”. Sobre a identidade desses sujeitos coletivos, que se comprometem com o campo e seus sujeitos no espaço da universidade pública, nos ateremos um pouco mais adiante.

Nessa investida, há sempre um processo conflitivo a ser enfrentado pelos movimentos sociais e sindicais. Em alguns espaços e momentos ocorrem maiores conflitos do que em outros, mas comumente tais relações são perpassadas por tensões geradas pelas incompatibilidades de projetos em questão. A luta de classe constantemente travada, além de interrogar o modo de produção do conhecimento, propõe integrar conhecimento e vida, algo praticamente inusitado no Ensino Superior, salvo as exceções produzidas pelo protagonismo de sujeitos coletivos da classe trabalhadora.

Os relatos de um educador e de uma educadora que atuam em universidades públicas do Ceará, transcritos abaixo, problematizam traços comuns dentro da instituição, assim como revelam desdobramentos da aproximação com os movimentos sociais e sindicais do campo engajados em contemplar as práticas sociais dos sujeitos:

*A estrutura, tanto das disciplinas engessadas como de que a universidade deve fazer uma ciência objetiva, mas às vezes uma ciência de tão objetiva que é ela se aparta da realidade. Então, se rompe com uma visão de ciência positivista e ao mesmo tempo com a ideia de absolutização da pesquisa e do ensino. A ciência frente à necessária transformação da realidade, porque ela é estruturalmente desigual e necessita que a gente se relacione com outras*

*práxis educativas como a prática política, a prática dos movimentos sociais* (JOSÉ ERNANDI MENDES, Educador na universidade, Entrevista em agosto de 2022).

*Eu cresci profissionalmente ao estar convivendo com os assentados, porque a gente começa a rever a nossa vida acadêmica, as nossas discussões em sala de aula sobre a vida real, ou seja, o que acrescentou na minha percepção da vida, das contradições e da construção das relações sociais foi fundamental* (LIANA BRITO, Educadora na universidade, Entrevista em agosto de 2022).

Rumo à construção de outra lógica na produção do conhecimento, foi mediante a conjuntura do governo Lula, a partir de 2003, que houve perspectivas para avançar com o Programa no país. A mudança dos sujeitos que estavam à frente do trabalho no INCRA viabilizou uma maior sensibilização à questão da educação, revertendo em diálogo com os movimentos sociais e sindicais, ampliação de recursos, entre outros avanços que permitiram novas conquistas.

No Ceará, como fruto desta retomada, em dezembro de 2004 foi assinado convênio entre a UFC e o INCRA/CE para realização do Curso de Magistério Superior Pedagogia da Terra, em parceria com o MST. Com a FETRAECE foram firmados, em novembro de 2004, os cursos de EJA – I Segmento do ensino fundamental e nível médio. No ano seguinte, em dezembro de 2005, foram assinados mais três convênios entre a UECE, o INCRA e o MST. Dois com objetivo de atender a escolarização no I Segmento do ensino fundamental nas áreas de assentamentos, e um terceiro com o objetivo de atender o nível médio através do curso de Magistério da Terra (CARVALHO, 2006, p. 189).

Mesmo assim, permanecem as contradições que convergiam para grandes dificuldades na execução do Programa, momentos em que a resistência dos sujeitos coletivos produzida dentro e fora das universidades públicas, na correlação com o Estado, foi fundamental para a continuidade das atividades, contribuindo para que o PRONERA se consolidasse como Política de Estado.

Em 2010 o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, ao instituir o decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), colocou também um fim ao Acórdão 2653/2008, instituído pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que vinha proibindo novos convênios, até mesmo a participação dos movimentos sociais e sindicais no planejamento e consecução do Programa.

Esse foi exemplo de um dos diversos entraves combatidos pela insistente luta dos sujeitos coletivos organizados nos movimentos sociais e sindicais do campo, em diálogo com

os setores da administração pública federal, educadores(as) universitários(as), bem como reitores e pró-reitores de extensão de várias universidades públicas brasileiras, parlamentares, dentre outros que, participando de audiências no próprio TCU, provocou provocaram mudanças de grande proporção no âmbito político, ação que garantiu não só a continuidade do Programa como também a sua instituição como política pública.

Os relatos de um educador e de uma educadora em universidades públicas do Ceará sintetizam alguns desses momentos de luta, onde se observa como traços comuns a posição assumida pelos sujeitos coletivos, em muitos casos mantendo as atividades sem o devido custeio das despesas. Ao mesmo tempo, o espaço da universidade pública ocupado pela classe trabalhadora do campo se transforma em cenário de lutas, revertendo em incessantes movimentos de práxis transformadora.

*Quando ia pro INCRA, que a gente tinha reuniões com o superintendente pra reivindicar, pra reclamar, a universidade também era um elemento de luta, mais um sujeito coletivo pra reivindicar a política, a gente teve muitos momentos lá dentro do INCRA, dialogando com o superintendente... Conquistando coletivamente acesso essa política. Os técnicos do INCRA, a equipe do PRONERA, eram muito comprometidos aqui também conosco. Outra visão de construção de política que é dialogada, que é coletiva (LIANA BRITO, Educadora na universidade, Entrevista em agosto de 2022).*

*A relação com o movimento vai se aprofundar mais ainda no decorrer do projeto porque são muitos conflitos. O MST também ocupou três vezes a universidade (UECE). Muita gente olhava pra gente, era um misto de medo e de admiração... A gente era chamado pra mediar, além de ser coordenador mediava os conflitos (JOSÉ ERNANDI MENDES, Educador da universidade, Entrevista em agosto de 2022).*

Observa-se que a organização dos(as) estudantes dos movimentos sociais e sindicais do campo tornou-se referência de como exercitar a consciência organizativa e o trabalho coletivo, demonstrando como gerir os poucos recursos que chegavam em benefício de todos.

Nesse período, doze mulheres do Assentamento Santana eram estudantes do curso de Pedagogia da Terra/UFC/PRONERA. Realizavam seu sonho de estudar na universidade pública, e contando com os aprendizados de solidariedade e articulação coletiva, conseguiram se formar, mesmo com recursos limitados. Hoje, essas doze mulheres continuam integrando o coletivo de educadores(as) e contribuem significativamente para construção de práxis transformadores nas Escolas do Campo e na comunidade do Santana. Elas manifestam a grande oportunidade que se deu a partir do curso, ressaltando ter sido um processo desafiador, forjado na luta pela superação das condições de exclusão vividas pelos sujeitos do campo, especialmente as mulheres.

*A gente não recebia bolsa individual, juntava todas as bolsas de todos os estudantes e esse dinheiro era pro local que a gente estava hospedado, pra alimentação, pro transporte que levava a gente pra universidade...Sem esse auxílio não daria, porque nossa família não teria tido condições de manter a gente na universidade... O PRONERA nos deu essa oportunidade de concretizar um sonho (FERNANDES, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*E foram muitos momentos difíceis, mas também momentos que nos forjaram... E só a luta faz valer. A coletividade, a luta são fundamentais pra que a gente conquiste (MARIA EUZIMAR, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*Um tempo de muita realização e conquista, mesmo porque pra gente sair do assentamento, pra ir pra universidade do Ceará... Ninguém imaginava poder estar realizando aquele sonho que a gente tinha de continuar os estudos... Com a ajuda das companheiras, do meu esposo, que me ajudaram, deu tudo certo. E foi um tempo de muitas descobertas, de conhecimentos de todas as formas (MARIA CLAUDIANA P. DA LUZ, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*Foi uma experiência única e uma alegria também pra nós, bem jovens. Todas mulheres. Quando chegou essa notícia que tinha vaga numa universidade (MARIA IVONETE, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

As ações realizadas pelo PRONERA representam um forte alicerce que foi sustentando e possibilitando maior aproximação e articulação entre os movimentos sociais e sindicais, especialmente o MST e as universidades públicas. As educadoras e os educadores que realizaram suas pesquisas de pós-graduação nos espaços dos assentamentos e acampamentos do MST, imersas na práxis social dos sujeitos coletivos, foram contribuindo para alavancar o debate da luta camponesa, incluindo também a pauta da Educação de Jovens e Adultos na academia. Muitos desses sujeitos coletivos da universidade pública forjaram sua identidade, desde o início do movimento da Educação do Campo, participando ativamente de momentos como I ENERA, bem como Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (PEREIRA *et al.*, 2018), entre outros espaços de debate e de luta.

Esses sujeitos coletivos se engajam para defender os direitos da classe trabalhadora do campo no estado, também construindo junto com outros territórios e universidades públicas de outros estados brasileiros a luta por outra lógica de educação. Trata-se de um conjunto de relações que contribui para formar um grande coletivo, e assim provocar o debate sobre transformação do modo de produzir conhecimento no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, passamos a analisar as relações estabelecidas entre a Universidade Estadual do Ceará, a EEMFF e a comunidade do Santana. Há, no contexto da pesquisa, outras relações de parceria e processos formativos que envolve outras universidades públicas. Entretanto, em função de especificidades das atividades de aproximação de forma mais intensa e duradoura, optamos por captar o momento em que essa relação está se dando, analisando quem são os sujeitos coletivos que as impulsionam, assim como os elementos constitutivos de suas práxis.

A UECE<sup>35</sup> apresenta estrutura organizacional *multicampi*, que integra três *campi* em Fortaleza e nove *campi* no interior do Ceará. Como objeto de nossas análises, trazemos as ações iniciadas desde o *campus* de Fortaleza em articulação com demais *campi*, incluindo seus respectivos territórios.

É importante observar que as experiências produzidas a partir da UECE brotaram das iniciativas de educadores(as) que, em sua trajetória acadêmica e de vida, trazem a vivência das lutas de classes em diferentes espaços. À medida que esses sujeitos se inserem nas práxis dos(as) camponeses(as), passam a ser também produtores e multiplicadores de práxis transformadoras, envolvendo outros sujeitos que passam também a se orientar pelos referenciais teóricos e práticos fundamentados na luta camponesa. Carvalho e Mendes (2015), como percursos da ação, salientam estratégias assumidas em alguns dos cursos ofertados na parceria PRONERA/UECE:

Ao envolver, aproximadamente, 70 professores e 54 alunos universitários bolsistas, os quais, muitas vezes, jamais tinham visitado um assentamento da reforma agrária, ou estudado a realidade rural do estado, deliberamos por um período de estudos, enfocando temáticas relativas à realidade com a qual trabalharíamos. Assim, antes de ir a campo começamos um programa de leituras e debates sobre as lutas dos movimentos camponeses, a estrutura agrária brasileira, a educação de jovens e adultos, a pedagogia do oprimido, a educação do campo e a comunicação popular (CARVALHO e MENDES, 2015, p. 130-131).

A UECE iniciou suas atividades junto ao PRONERA na coordenação de quatro projetos na área de educação de jovens e adultos (EJA): Escolarização I e II de Trabalhadores(as) Rurais em Áreas de Assentamento no Estado do Ceará (2006-2008), Formação de Educadores(as) em Áreas de Assentamento – Magistério da Terra (2006-2010) e Escolarização II Segmento: Mais um Passo na Educação do Campo (2009-2011). Foi a partir dos projetos desses cursos,

---

<sup>35</sup> Informações sobre a UECE extraídas do Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2026) disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2023/01/PDI-PPI-como-anexo-1.pdf>

efetivados como extensão universitária, que emergiu uma trajetória que foi oportunizando ampliar ações da UECE em diversos territórios camponeses (CARVALHO; MENDES, 2015).

Trata-se de formações marcadas pelo esforço coletivo em realizar extensão universitária como compromisso “comunicativo-educativo” que, como destacam Carvalho e Mendes (2015, p. 116), demandam para além da vontade de construí-lo, enfrentar questões burocráticas, o debate institucional sobre este novo tipo de extensão e ainda lidar com aspectos metodológicos, indo ao encontro de construir práticas educativas que dialoguem com os sujeitos e seus históricos de vida.

Por se tratar da formação de educadores(as), destacamos o curso de Magistério da Terra, onde se produziu, na relação conjunta entre educadores(as) da universidade e representantes do MST, uma matriz dialogada de formação docente. A formação de 240 educadores(as) de nível médio, com habilitação em Educação de Jovens e Adultos para atuação na Educação do Campo, teve duração de quatro anos e carga horária de 4 mil horas-aula. (PEREIRA *et al.*, 2018 p. 9). Posteriormente, os mesmos educadores(as) que se formaram no Magistério da Terra puderam atuar na formação em Escolarização II Segmento. O que representa um salto qualitativo, garantindo que camponeses(as) passassem a ser educadores(as) de outros camponeses(as). Foi uma conquista de sonhos, que se tornaram possíveis porque houve a marca da coletividade nos diferentes espaços.

A fala emocionada da educadora que atua no curso de Serviço Social da Terra na UFC e que também contribuiu na orientação de estudantes do Pedagogia da Terra, entre outras ações desenvolvidas com estudantes do Assentamento Santana, expressa a força inspiradora dessas ações: *“Um aprendizado muito importante é a gente saber que nossas conquistas são sempre coletivas, e nossos erros também. O sentimento é: o que fizemos?...Sonho que sonha só, é só um sonho, sonho que se sonha junto, é realidade”* (LIANA BRITO, Educadora na universidade, Entrevista em agosto de 2022).

O caminho trilhado por estudantes do PRONERA abriu portas, oportunizou sonhos, reuniu sujeitos que se formaram na luta, ampliando a consciência política e organizativa. A atuação não se limitou ao âmbito da construção da política pública. No que tange mudanças na lógica de produção do conhecimento, os acúmulos são muito amplos. A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso Magistério da Terra é um grande exemplo, elaborado de forma conjunta entre educadores(as), bolsistas universitários e representantes do coletivo de educação do MST (CARVALHO; MENDES, 2015, p. 126) interrogam permanentemente a intencionalidade pedagógica e política presente nos cursos e projetos, portanto traz ricas contribuições para o espaço da universidade pública.

A ocupação da universidade pública desenvolvida pelo PRONERA permitiu que os movimentos sociais e sindicais do campo pudessem instaurar um crescente processo de contribuição efetiva para a inserção da matriz formativa da Educação do Campo no currículo e nos tempos educativos, e assim como através da Formação em Alternância, contribuir para mudar os rumos da história nos mais longínquos territórios camponeses.

A lógica que o PRONERA estabelece em suas práxis é a que leva a romper com o processo de transmissão de conhecimento, este que com veemência é criticado por Freire (2010). O autor discute que o ato de ensinar e de aprender não se constitui na ação de depositar conhecimento prontos, já que essa forma aliena os sujeitos, desconsidera sua cultura. A transmissão de conhecimentos contribui para desenraizar os sujeitos de suas terras, desconsidera sua materialidade que acarreta em perda de identidade, suprime o conhecimento ancestral dos(as) camponeses(as). Assim destrói a possibilidade de formar a consciência organizativa e de classe trabalhadora.

A proposta educativa construída coletivamente está registrada na fala de uma das educadoras da EEMFF, egressa do Pedagogia da Terra. Também permanece viva na memória de docentes da UECE que acompanharam ações desenvolvidas pelo PRONERA nos diferentes territórios:

*O PRONERA desde a proposta pedagógica já tinha a contribuição dos movimentos sociais de propor disciplina ou dar alguma orientação sobre conteúdo, sobre a formação dos professores, a **Educação do Campo, a Agroecologia, os Movimentos sociais**. A gente estudava também no coletivo, no sentido que todo mundo estava ali naquela mesma causa (FERNANDES, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022, grifo nosso).*

*O Movimento ensina demais a gente conceber a escola e o currículo como uma construção histórica. Nos próprios cursos de formação de professores ainda tem uma ideia da sacramentalização da escola e do currículo como algo dado. O Movimento começa a dizer: vamos planejar conjuntamente? A SEDUC quer um currículo exatamente como estabelecido. A gente vai por esse currículo em movimento curricular. As vivências sociais dos sujeitos elas devem estar presentes no currículo. Então, o Magistério da Terra vai trazer todo o material que foi produzido das apostilas em todas as áreas do conhecimento, o eixo temático de cada ano (JOSÉ ERNANDI MENDES, Educador na universidade, Entrevista em 2022).*

O Magistério da Terra propôs quatro eixos temáticos: 1) Terra e Trabalho; 2) Educação do Campo; 3) Cultura e Modo de Vida; 4) Lutas Sociais e Sujeitos Coletivos (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 91). Esses eixos representam o elo de integração com os territórios, o debate dos

conhecimentos a partir das contradições presentes na vida, problemáticas vividas na luta dos sujeitos. Observa-se aqui um movimento de alternância nos tempos e espaços educativos, que no caso específico dos cursos era de 80% da carga horária destinada ao Tempo Escola e 20% destinada ao Tempo Comunidade (CARVALHO; MENDES, 2015, p. 126), já se materializando de forma imbricada mesmo, com íntima interrelação teoria prática.

Nesse sentido, os avanços foram imensos, quando se integrou universidade pública e movimentos sociais/sindicais, suplantando diferenças e lógicas distintas e inserindo os anseios da classe trabalhadora no conteúdo e na forma de produção do conhecimento, que dizem respeito ao bem comum, matriz referência para a construção de uma educação de futuro, que implica em outro projeto de sociedade. Assim como afirma Molina (2003, p. 114) “a influência dos movimentos sociais faz com que as universidades tenham que repensar o seu papel, fazendo com que os projetos elejam a ética e a responsabilidade coletiva como dois elementos fundamentais no desenvolvimento da educação”.

Os sujeitos coletivos engajados nessa proposta dentro dos espaços universitários exercem papel fundamental para alavancar uma proposta mais robusta, e mesmo encontrando enormes desafios no caminho acumulam conquistas importantes para o cumprimento da real função social da universidade.

*Dois elementos foram determinantes nessa relação da universidade com a escola e com os movimentos sociais. Um dentro da universidade: a firme compreensão de que a universidade tinha que ter uma extensão mais vinculada à sociedade. Então, internamente a extensão estava associada com a ideia de uma universidade mais popular e vários professores incorporavam essa ideia de materializar a extensão como a construção de uma nova universidade. Não vamos ter tantos dispostos a fazer esse trabalho e romper essa fronteira. Mas isso já foi um passo muito importante dentro da universidade (JOSÉ ERNANDI MENDES, Educador na universidade, Entrevista em agosto de 2022).*

As ações desenvolvidas pelo PRONERA disseminam, para além dos espaços em que as atividades são realizadas, uma grande variedade de outros projetos, programas e ações. As sementes que brotam do referido Programa não cessam de se reproduzir, fazendo da extensão uma potente estratégia de aproximação entre educadores(as) das universidades públicas e estudantes dos acampamentos e assentamentos.

Além dos acúmulos gerados, que exemplificaremos mais adiante, há mudanças nos modos de produzir conhecimento, alcançando outra forma de conceber a extensão universitária, indo ao encontro dos ensinamentos de Freire (1983) que nega o conceito de extensão com

sentido de levar conhecimento. Considera essa ação, quando assumida sem a dimensão popular e dialógica, como de invasão cultural. Nesses termos, a extensão, mediante as experiências vividas, busca se orientar em um processo que privilegia o “tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (FREIRE, 1983, p. 33)

O caminho trilhado nas atividades desenvolvidas pelo PRONERA ancorou-se na Educação Popular, nas produções da *Pedagogia do Oprimido e da Educação Como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1978; FREIRE, 1999), que inspirada nas experiências do Círculo de Cultura, restaura a construção coletiva do conhecimento, também assemelhando-se ao que Melo (2014, p. 46) conceitua como “Extensão Popular”.

O autor Melo (2014), discorrendo sobre as contradições que permeiam processos de extensão existentes, discute a atualização das práticas de extensão por meio da superação de concepções que as consideram como mera troca entre saberes acadêmicos e populares.

De modo a alcançar a dimensão da ação, o vínculo com os movimentos sociais para a realização de trabalho partindo da realidade social leva à construção de conhecimentos com finalidades de transformação, “a universidade como a responsável por um trabalho que possibilite o exercício da função de “ligar o ensino e a pesquisa com a realidade, contribuindo, inclusive, com a reflexão das práticas acadêmicas de docentes e estudantes – uma extensão não alienante” (MELO, 2014, p. 41).

Não obstante, levando em consideração a existência de pesquisa sobre as contribuições geradas a partir do PRONERA (MOLINA, 2003; IPEA, 2016), somamos os referenciais sobre a histórica aproximação entre movimentos sociais e sindicais, sobretudo o MST, seus territórios/comunidades e as universidades públicas no Ceará. Com base nas elaborações de alguns(as) autores(as) resgatamos, dentre um grande repertório, ricas experiências consideradas frutos da semente do PRONERA e das práxis dos sujeitos coletivos. Tais ações revelam a existência de modos de produzir conhecimento com sentido de práxis transformadora, e que com reciprocidade nutre e é nutrida pela aproximação entre universidade pública e movimentos sociais/sindicais. Gestadas pelo protagonismo de sujeitos coletivos que atuaram no PRONERA, essas práxis representam a construção embrionária de uma Extensão Popular na perspectiva integradora entre universidade, escola e comunidades camponesas. (PEREIRA *et al.*, 2018; CARVALHO; MENDES, 2015; ALMEIDA, CARVALHO e OLIVEIRA, 2022).

Figura 39 - Síntese de experiências desenvolvidas em articulação por movimentos sociais/sindicais, Escolas do Campo, universidades públicas do Ceará e comunidades camponesas

<p>1 . Projetos em curso nas universidades, principalmente UFC e UECE, constituídos na relação entre MST, estudantes e professores universitários, a saber: “Biorremediação vegetal do esgoto domiciliar em comunidades rurais do semiárido, Água Limpa, Saúde e Terra Fértil”, que possibilitou a construção de sessenta módulos de fossa verde no assentamento 25 de Maio, no município de Madalena/CE, além de diversas pesquisas na área de qualidade da água, gestão e convivência com o semiárido; Curso de Agroecologia e Extensão Rural, realizado com cinquenta jovens oriundos de Escolas do Campo, incluindo jovens da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, no assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE; Projeto de iniciação científica da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Crateús FAEC/UECE com o objetivo de debater a proposta da Educação do Campo no estado do Ceará, analisar os fundamentos pedagógicos presentes no Projeto Político-Pedagógico das Escolas de Ensino Médio do Campo, entre essas o caso da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, no Assentamento Santana/CE.</p>
<p>2. Cursos de especialização desenvolvidos em diversos territórios direcionados para áreas de atuação diversificadas: Desenvolvimento Regional Sustentável do Semiárido Cearense e Educação do Campo; Cultura Popular, Arte e Educação do Campo; Extensão Rural Agroecológica e Desenvolvimento Rural Sustentável; Desenvolvimento Regional Sustentável do Semiárido Cearense e Educação do Campo. Realizados a partir de metodologias dialógicas, tendo como finalidades a formação humana, assumindo o compromisso de transformação da realidade.</p>
<p>3. Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária (JURA) realizada desde 2014 na UECE, UFC e UVA. Nas atividades desenvolvidas, os movimentos sociais e sindicais do campo assumem o papel de sujeitos coletivos construtores de conhecimento, contribuindo para o debate em torno da Reforma Agrária Popular, Questão Agrária, conflitos no campo, Educação do Campo, Escolas do Campo, Agroecologia, feminismo camponês e popular, juventude camponesa, entre outros temas.</p>
<p>4. O Laboratório de Estudos da Educação do Campo - LECAMPO, um Laboratório misto que inclui ensino, pesquisa e extensão, vinculado ao curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE que culminou na implantação do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE-FAFIDAM/UECE. Com a linha de estudos em “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais desenvolve projetos de pesquisa voltados à Educação do Campo e à História e Memória da Educação de Jovens e Adultos. Também promove iniciativas de pesquisa e engajamento junto ao Movimento 21, que integra uma rede de sujeitos coletivos nas lutas da Chapada do Apodi em contraposição ao projeto do Agronegócio na região, e na continuidade da denúncia aos impactos ambientais que foram causa do assassinato do trabalhador camponês e liderança ambiental José Maria Filho em 21 de abril de 2010. O LECAMPO executa também Projetos de Iniciação Científica e de Extensão no Acampamento Zé Maria do Tomé (AZMT), ocupação de terras no Perímetro Irrigado Jaguaribe–Apodi construindo alternativas agroecológicas como forma de resistir ao avanço destruidor do Agronegócio na região.</p>

Fonte: organizada pela autora com base nos(as) autores(as) mencionados(as)

Destaca-se, ainda, a repercussão da Licenciatura em Educação do Campo na FAIDAM/UECE e do Serviço Social da Terra (UFC) na formação de sujeitos coletivos que protagonizam ações diversas em seus territórios, propondo projetos, espaços de debates, dentre outras ações, disseminando a práxis transformadora.

*Então, hoje a gente vê professores organizando mística na sala. Eu acho que no serviço social o PRONERA deixou esse encanto. Muitos professores estão procurando muito mais aula de campo, conhecer a vida no campo, mostrar a organização dos assentamentos... Então a vivência deles de ir para o assentamento com os assentados é de uma riqueza incomensurável (LIANA BRITO, Educadora na universidade, Entrevista em agosto de 2022).*

As contribuições destes cursos se desdobram na ocupação da universidade nos níveis de pós-graduação, especialmente o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) (ALMEIDA; CARVALHO; OLIVEIRA, 2022), mas também por meio do acesso a bolsas de auxílio financeiro em projetos de pesquisa e extensão, dando continuidade ao rompimento com a cercas do “latifúndio do conhecimento”, produzindo mudanças na forma universitária enrijecida, propondo a formação ética, estética, política com as místicas, com as temáticas propostas na produção do conhecimento, que se articulam aos problemas enfrentados na vida real pelos sujeitos camponeses.

É importante lembrar que há tensões que permeiam essas iniciativas, mesmo porque as universidades públicas têm que lidar com investidas da ordem neoliberal, que impõe enormes retrocessos, como cortes financeiros que incidem no sucateamento das instituições, inviabilizando o andamento de projetos com essa natureza. Também submetem esses espaços educativos aos ditames do mercado, como já discutido anteriormente, priorizando inclusive a produção do conhecimento que interessa ao Agronegócio. Como salientado por Leher (2019, p. 182), se colocou em curso no Brasil “uma tormenta irracionalista, mercantil e ultraliberal”, iniciada com o impeachment que destituiu a presidente Dilma, em 2016, e aprofundada durante os quatro anos de governo Bolsonaro. Um período em que, pelo efetivo controle do Estado, da propaganda e das Redes Sociais, impulsionou fortes ataques às instituições públicas de educação, assim como propagou a criminalização dos movimentos sociais/sindicais do campo.

O educador da UECE situa a necessidade de afirmação da aliança entre universidade e movimentos sociais/sindicais do campo contra o processo destruidor que avança com força contra a educação e a sociedade brasileira.

*Não obstante essas dificuldades impostas pela conjuntura nacional, persiste uma teimosia para a construção da universidade popular. O contexto impõe a nós uma utopia mais revolucionária ainda, porque vai exigir de nós uma coragem para o enfrentamento desse pensamento reacionário e ultraconservador que toma conta da sociedade brasileira. Então a coragem de afirmar uma universidade efetivamente popular vai ter que ser maior. Então requer a gente reafirmar a necessidade dessa interação da sociedade com os movimentos sociais e não recuar um centímetro (JOSÉ ERNANDI MENDES, Educador na universidade, Entrevista em agosto de 2022).*

Embora as esperanças tenham sido renovadas com a vitória do governo Lula em 2022, essa também fruto de uma histórica mobilização da classe trabalhadora, permanecem os alertas para a continuidade das investidas neoliberais. Há inúmeros retrocessos a serem superados, um longo caminho para a retomada de direitos retirados (LEHER, 2021). Um enorme arcabouço de medidas destrutivas, a exemplo do PRONERA, dentre um grande repertório cujo orçamento foi praticamente extinto, inviabilizando ofertar novos cursos e comprometendo aqueles que estavam em execução (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020).

Tais enfrentamentos evocam o fortalecimento das lutas pela universidade pública integrada e popular a ser democratizada via cursos de extensão, entre outras parcerias como as gestadas pelo PRONERA, que em ampla articulação com os movimentos sociais possam recuperar o sentido do público, fazer com que o conhecimento seja construído com sentido de práxis, de modo a restaurar a função social dos espaços públicos de educação.

Para além dos desafios que se apresentam, nos encontramos diante de uma forte onda ideológica da classe dominante, a guerra cultural (LEHER, 2021) a ser exaustivamente combatida, pois amplia o espaço do negacionismo, instaurando-o como uma política, negando o valor da ciência, da educação, das políticas sociais.

A valente teimosia da classe trabalhadora organizada pelos movimentos sociais e sindicais do campo constrói novas trilhas, com o objetivo de promover a formação transformadora nos espaços camponeses. Nesse sentido, novos germes brotam com a insistência na luta estabelecida pela confiança na práxis de sujeitos coletivos que protagonizam outro modo de produzir conhecimento. Reorientados pelo Projeto de Reforma Agrária Popular, vislumbra-se uma nova investida para promover a territorialização dos conhecimentos da Agroecologia, essa que, na concepção desses sujeitos coletivos do MST, tornou-se pauta prioritária. Assim, busca-se restabelecer a relação harmoniosa e respeitosa entre as pessoas e destas com a natureza. Uma das experiências com essa característica está germinando no Assentamento Santana e se multiplicando nas Escolas do Campo em áreas de Reforma Agrária sobre a qual tratamos no tópico seguinte.

#### **4.4.2. A Escola do Campo - A comunidade camponesa - A universidade pública: Uma teia de relações, novos modos de ser e produzir conhecimento nos espaços educativos**

A presença dos movimentos sociais e sindicais no espaço da universidade pública tem sido a grande esperança rumo à uma lógica contra-hegemônica de produzir conhecimentos no

Ensino Superior. Trata-se de um caminho que pode ajudar a romper com a histórica adoção de políticas elitistas e excludentes, que tem sido responsável por reproduzir e perpetuar as desigualdades sociais, as posições hierárquicas e preconceituosas.

Nesse contexto, a matriz originária da universidade pública que atua de forma integrada e popular brota das experiências que se desenvolvem nos territórios camponeses, sobretudo entre os sujeitos coletivos que, fiéis a suas bases ancestrais, congregam conhecimentos da Agroecologia, esses que se articulam com a cultura no sentido de cultivo de plantas, animais, mas que, para além disso, trazem como princípio a organização social e política, a luta em favor das demandas da classe trabalhadora camponesa. Toledo e Barrera-Bassols (2015) tratam desse conjunto de conhecimentos obtido pelas interações entre humano-natureza constituídas ao longo do tempo, e que possibilitou a sobrevivência de comunidades. O autor denominou esse repertório de conhecimentos de “Memória Biocultural”.

Na trajetória dos sujeitos da comunidade do Assentamento Santana é possível observar avanços e recuos em relação ao cultivo da memória ancestral. E no âmbito da produção agroecológica, no que tange a preservação da Memória Biocultural no cultivo da terra, a contradição é ainda maior, considerando os momentos em que há uma aproximação com o cultivo de alimentos saudáveis, preservação ambiental e de práticas sustentáveis contrapostos a outros, em que a cultura imposta pela Revolução Verde e pelos hábitos exercidos quando meeiros(as) na terra se expressam com mais força e resultam em cultivos que prejudicam a saúde do solo e da água. As ações da EEMFF no Campo Experimental, a matriz formativa da Agroecologia assumida na organização do trabalho educativo, entre outras medidas, têm impactado positivamente para resgatar práticas de preservação do solo e da água, influenciando avanços na transição agroecológica (SILVA *et al.*, 2022).

Tais avanços tornaram-se mais intensos quando, em 2018, aconteceu no Centro de Formação Frei Humberto, em Fortaleza - CE, o I Seminário sobre a Metodologia Camponês a Camponês, para levar a Agroecologia a escala territorial. E na sequência, a Oficina Intensiva de Planejamento do processo piloto de Camponês a Camponês no Assentamento Santana (SILVA *et al.*, 2022).

Na ocasião, juntamente com a Associação Nacional de Agricultores Pequenos (ANAP) principal organização camponesa de Cuba, foram dados os primeiros passos para a implementação da Metodologia Camponês a Camponês (CaC) no Assentamento Santana. Envolveu a participação de 114 famílias dos Assentamentos Orange e Bargado; integrantes da Via Campesina; educadores(as) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); membros do Setor de Educação, do Setor de Produção e da Brigada Dom Frago do MST; educadores(as) e 170

estudantes da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes. Foi realizado o Inventário das Práticas Agroecológicas, sendo identificadas mais de 40 práticas agroecológicas para o Semiárido, e que antes não eram concebidas dessa forma pelas famílias (FERNANDES *et al.*, 2021).

A implementação da Metodologia CaC no Assentamento Santana, ampliou as possibilidades de resgate da Memória Biocultural dos sujeitos, alcançando novos territórios, um objetivo central para o próximo passo que é a massificação da Agroecologia, dando condições para que ela seja (re)conhecida, praticada e experienciada pelo maior número possível de agricultores e agricultoras da classe trabalhadora.

A Metodologia CaC consiste em uma práxis, uma estratégia transformadora de produção do conhecimento que propõe uma ruptura com a assistência técnica convencional, com o modelo pautado na transmissão de conhecimento, que inviabilizam o diálogo com os sujeitos, uma forma de contrapor o que Freire (1983) chamou de invasão cultural.

O diferencial dessa Metodologia está em promover uma construção horizontal do conhecimento, fundamental para a massificação da Agroecologia. Rosset (2019a, p.9) discute que o maior impedimento para impulsionar a Agroecologia não está na indisponibilidade de práticas alternativas, mas em fazer com que um maior número de agricultores(as) adote essas práticas. “O que mais convence a um camponês ou camponesa que uma alternativa, sim, funciona, é visitar outro camponês ou camponesa igual a ele ou a ela, que usa essa alternativa com êxito”.

A Via Campesina articula uma enorme diversidade de processos de construção dos conhecimentos agroecológicos, denominado por Rosset (2019a, p. 10) a “Pedagogia Camponesa Agroecológica”, integrando metodologias transformadoras que se baseiam na “Pedagogia do Exemplo” e na “Pedagogia da Experiência”, possibilitando que famílias camponesas realizem intercâmbios, que visitando seus respectivos quintais, lavouras, hortas, hortos, pomares, roças passem a se identificar mediante a superação de problemas produtivos solucionados por família anfitriãs. Desse modo, produzem conhecimentos que transformam práticas pelo diálogo horizontal, e não pela imposição comumente praticada na assistência técnica convencional.

Essa estratégia de produção social do conhecimento tem como inspiração a Metodologia CaC implementada em Cuba. Mediante essa proposta educativa desenvolvida ao longo de 15 anos no país, metade da população produz de forma agroecológica. As escolas camponesas exercem papel fundamental para alcançar esses resultados:

Em Cuba, os promotores(as) são mestres camponeses ou camponesas que já utilizam técnicas agroecológicas com sucesso, que recebem visitas de outros camponeses e camponesas em seus estabelecimentos. Sua parcela é considerada a sua sala de aula. Os facilitadores(as) são pessoas que têm alguma formação técnica, que trabalham a nível local, identificam os camponeses que são potenciais promotores, os preparam e organizam o processo de visitas cruzadas. Os coordenadores(s) também têm formação técnica e administram e coordenam o processo de CaC em escala maior. Os promotores e facilitadores trabalham, também, com as escolas do campo locais. Organizam “círculos de interesse” para crianças e jovens sobre a agroecologia, e montam salas de aula auxiliares nas casas de famílias camponesas agroecológicas (promotores) (ROSSET, 2019a, p. 11).

Essa forma de produzir conhecimento desafia os movimentos sociais na empreitada de romper com os modelos educativos hegemônicos. O educador da UECE e técnico militante da Via Campesina discorre sobre essa questão, apontando-a como uma grande barreira a ser superada para avançar na massificação dos conhecimentos e práticas agroecológicas, ele anuncia que como caminho para essa ruptura a organicidade do MST:

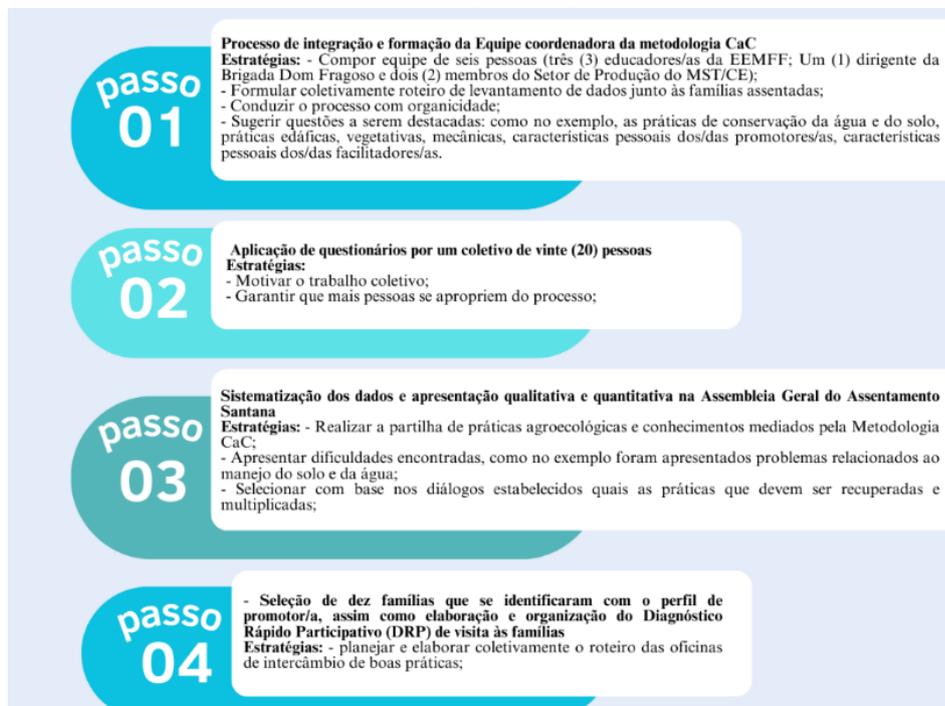
*O ingrediente básico para um bom processo de camponês a camponês será a organicidade. Organizações que não tem muita organicidade não tem muita possibilidade de construir processos sistemáticos e bem-intencionados. Então eu sempre imaginei o MST como caso perfeito para introduzir a Metodologia. Nas minhas aprendizagens com a ANAP e também pesquisas acadêmicas eu fiquei convencido que a assistência técnica é o meio menos eficaz que pode existir para promover a Agroecologia (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

Em contraposição à forma hegemônica da assistência técnica, a Metodologia Camponês a Camponês se constrói pela relação horizontal entre os sujeitos, envolve respeito, tolerância, dinâmica criativa e constitutiva de organização coletiva, prioriza que as comunidades camponesas sejam protagonistas, valorizando e restaurando práticas, modos de ser e viver ancestralmente acumulados e desmerecidos pela lógica capitalista atual.

A experiência CaC no Assentamento Santana teve como origem o Inventário das Práticas Agroecológicas, levantamento que transformou em salas de aulas os quintais produtivos das famílias dos Assentamentos, articulou o Campo Experimental da Agricultura Camponesa Dom Frágoso da EEMFF. E que impulsionou ainda mais o protagonismo dos sujeitos, onde o camponês e a camponesa são sujeitos das ações e não técnicos. A partir do Inventário foram levantados os problemas e as possibilidades, contribuindo para que práticas ancestrais passassem a ser resgatadas e reconhecidas como conhecimento agroecológico. O Inventário das Práticas Agroecológicas foi realizado em quatro etapas, as quais sintetizamos na

figura abaixo. Com base na exposição de Fernandes *et al.* (2021), buscamos destacar, nas estratégias assumidas, a produção do conhecimento com sentido de práxis.

Figura 40 - Síntese do Inventário das Práticas Agroecológicas realizadas no Assentamento Santana



Fonte: Elaborado pela autora com base na práxis sistematizada por Fernandes *et al.* (2017)

Essa é uma proposta que contrapõe o modo dominante de construir ciência, característico da forma que predomina nos espaços universitários, inviabilizando o pensamento crítico comprometido com a realidade e com a organização coletiva. Gramsci (2000a) abordou questões como essa a partir da categoria da correlação de forças, tratando da relação de poder entre as diferentes classes sociais, condição em que a classe dominante utiliza sua posição de poder para controlar a produção científica. O autor ao tratar da categoria hegemonia, promove reflexões sobre como as ideias pautadas em interesses dominantes integram a educação capitalista e aprofundam condições alienantes, mantendo obscuras as reais contradições que favorecem a incessante renovação das formas de acumulação do capital.

O avanço das forças capitalistas apresenta-se de variadas formas na questão da produção do conhecimento. Contudo, no que diz respeito aos seus desdobramentos no âmbito do Ensino Superior, a precarização da universidade pública tem sido uma realidade cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro, tendo impactos negativos não apenas na qualidade do ensino e da pesquisa, mas também na vida dos docentes e demais trabalhadores(as) da universidade.

Leher (2017) ressalta que essa precarização é o resultado de uma política de Estado comprometida em atender grandes corporações multinacionais, que incide em ataques aos direitos da classe trabalhadora, conquistados com árduas lutas. A universidade pública passou a assumir demandas de ramos do Agronegócio, energia, sobretudo petróleo e gás, o que acarreta em disputas acirradas pelas verbas públicas, impactando por um lado no comprometimento da sua função social pública em consonância com anseios da classe trabalhadora, e por outro na implementação de processos que reconfiguram o ambiente universitário, convertendo os fundos públicos para atendimento dos interesses do setor privado.

Um primeiro aspecto da precarização pode ser notado pela prática de terceirizar serviços na universidade pública, como limpeza e segurança, o que tem se tornado cada vez mais comum. É uma estratégia de redução de custos das empresas e do Estado, que se aproveita da precarização da força de trabalho para aumentar a exploração e a acumulação de capital. Um segundo aspecto diz respeito à flexibilização das normas trabalhistas e da organização do trabalho na universidade pública, que leva a uma intensificação do trabalho e à redução dos direitos dos docentes e técnicos-administrativos.

Outra estratégia intencionalmente constituída para precarizar as universidades públicas é a falta de recursos financeiros, que de forma crônica restringe as práticas de ensino, pesquisa e extensão. Todas essas formas são marcadas pelo processo da mercantilização, que tem submetido a Educação Superior no Brasil à lógica neoliberal, que busca transformar a educação em uma mercadoria, sujeita às leis do mercado, à lógica da competição e do lucro (NOVAES, 2017). A universidade pública sucateada, por sua vez, abre caminho para privatizações, assim como para ampliar as crises de formação do pensamento crítico no Ensino Superior.

Nesse mesmo contexto, podemos analisar que o trabalho docente, em sua forma geral, encontra-se alienado com muito mais força, passa a ser regido pela lei da competição. O foco excessivo na produtividade acadêmica e na captação de recursos externos muitas vezes leva a um processo de mercantilização da educação, que prejudica o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes, tornando-os meros instrumentos de produção e reprodução das relações sociais de dominação.

Meszáros (2006), tratando a teoria da alienação em Marx, discute a sociabilidade como antídoto para a alienação que se estabelece nas diversas dimensões, essa que tem afetado a universidade pública, o trabalho docente, as escolas, o direito público à educação, à cultura, à alimentação saudável, à saúde, entre outras diversas esferas da vida humana. Portanto, a experiência aqui descrita é uma via de construção de espaços de diálogo e participação, que propõe o exercício dessa sociabilidade. Essa relação é proposta por Freire (1983, p. 37) através

de práxis dialógicas e problematizadoras entre “camponeses-natureza-cultura, que não possam ser reduzidas a um estar diante, ou a um estar sobre, ou a um estar para os(as) camponeses(as), pois que deve ser um estar com eles, como sujeitos da mudança também”.

Para Freire (1983), a educação deve ser um espaço de libertação, no qual os sujeitos possam desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva sobre a realidade. É através desse processo educativo que os sujeitos podem se colocar na posição de resistência às investidas de invasão cultural, e lutar pela construção de uma educação que seja verdadeiramente transformadora da sociedade.

Em suma, trata-se de instrumento de luta, referência para alcançar uma universidade pública conectada com os movimentos sociais e sindicais, engajada em ações sociais, políticas, culturais e ambientais que possam, para além de transformar os territórios camponeses e as Escolas do Campo, desmercantilizar a produção do conhecimento.

Nesse contexto, a experiência desenvolvida no Assentamento Santana e comunidades circunvizinhas coloca-se como uma estratégia contra-hegemônica de construção do conhecimento que articula, em suas ações, a ciência e a luta (CALDART, 2019) como forma de resistir ao poder de cooptação da matriz agroecológica pela força destruidora do capital.

Conforme destaca Fernandes *et al.* (2021), a Metodologia CaC originou-se na década 1920 na Ásia, e foi difundida por indígenas camponeses da Guatemala, em 1972. A partir das décadas de 1970 e 1990, esse processo se expandiu, sobretudo em países como Nicarágua, Honduras, México e Cuba.

Foi em Cuba que essa Metodologia cresceu de forma muito rápida. Nesse país, o processo ganhou amplitude com o Movimento Agroecológico de Camponês a Camponês (MACAC), através da articulação política da Associação Nacional de Agricultores Pequenos (ANAP).

Com o engajamento político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no território do Ceará, a Metodologia CaC passa a se chamar *Camponesa e Camponês a Camponesa e Camponês (CaC)*. Essa nova abordagem tem como centralidade o trabalho historicamente dedicado pelas mulheres camponesas como detentoras e promotoras dos conhecimentos da Agroecologia nos territórios. Nas propostas em andamento, é destaque o trabalho desempenhado pelas mulheres no processo de transição agroecológica, o protagonismo diante de questões ligadas aos agroecossistemas desenhados desde os quintais produtivos, que são um misto de plantas ornamentais, medicinais, forrageiras, hortaliças, além de ser um espaço da diversificação da produção e de cuidados com animais, até as etapas de beneficiamento, socialização e consumo em suas diversas dimensões (FERNANDES *et al.*, 2021).

O processo em desenvolvimento está alinhado aos objetivos de movimentos camponeses organizados internacionalmente através da Via Campesina (La Via Campesina - LVC) e da Coordenação Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), que tem por intencionalidade apoiar a formação agroecológica e fortalecer suas organizações.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais camponeses estão desenvolvendo, conforme aponta Rosset *et al.* (2021), a Pedagogia Agroecológica, constituindo uma teoria e prática inspirada na Pedagogia freiriana e fundamentada em diversos eixos filosóficos, sendo estes: Educação do Campo, Pedagogia da Milpa, Pedagogia do Movimento, Pedagogia do exemplo e da experiência.

O trabalho com a Metodologia CaC no estado do Ceará tem sido ampliado para outros territórios, tendo como uma das ações propulsoras o estudo e a prática nas Escolas de Ensino Médio do Campo, com inserção dessa proposta no planejamento dos Campos Experimentais da Agricultura Camponesa e no currículo escolar.

No momento de realização da presente pesquisa, está em curso uma nova etapa na territorialização da Agroecologia, incorporando outras quatro regiões do estado, envolvendo as famílias assentadas, as cooperativas e todas as escolas de Ensino Médio do Campo em áreas de assentamentos de Reforma Agrária. Como desdobramento, foi realizado um ciclo interno de formação, no Seminário de Agroecologia e Metodologia “Camponesa e Camponês à Camponesa e Camponês” nos assentamentos de Reforma Agrária Popular do MST-Ceará (FERNANDES *et al.*, 2021).

Trata-se de uma abordagem educativa que integra sujeitos coletivos de diferentes espaços, que convoca a Escola do Campo a desempenhar papel central na massificação da Agroecologia no território. Também incorpora no processo os princípios e fundamentos da Educação do Campo, com a finalidade de formar o sujeito social, histórico, político e coletivo, sobretudo os(as) jovens, a fim de que possam constituir para além de conhecimentos técnicos, mas essencialmente formar sujeitos dotados de consciência política e organizativa.

O exercício da práxis transformadora requer diálogo consistente e comprometido entre conhecimento técnico e científico, tendo como princípio a prática social, sem que haja entre esses nenhuma hierarquia. Como defende Freire (1978, p. 38), que a técnica não seja tomada como a salvadora de todos os males, acarretando num “tecnicismo desumanizante”, mas também que a prática social de forma “humanista”, reacionária negando a técnica, não se torne antitransformadora.

Como defende Novaes (2017), a verdadeira Agroecologia se coloca em contraposição à exploração do trabalho, atua na superação dos modos de produção capitalista e está

necessariamente ancorada na luta de classes. Portanto, precisa ser assumida e compreendida como um movimento social e político para transformar as relações sociais de produção no campo. Desse modo, é crucial a compreensão de que o conhecimento agroecológico não se restringe à técnica, ou práticas padronizadas, mas integra a práxis de luta e resistência por direitos, que defende a autonomia e a soberania dos agricultores e agricultoras familiares, povos camponeses e tradicionais.

Esse conjunto articulado de elementos produzidos no tempo e espaço da luta camponesa, seja ela no âmbito local, na Escola do Campo, na comunidade ou na família, a nível territorial nos vínculos produzidos pelos movimentos sociais/sindicais do campo, ao ocupar a universidade pública e na correlação de forças com o Estado, compõe a Práxis Educativa Agroecológica. Tal movimento depende da ação transformadora de sujeitos coletivos, da consciência acerca da tarefa histórica que a classe trabalhadora deve assumir, a fim de contrapor o sistema colonial, patriarcal e capitalista, para isso incorporando dimensões feministas, antirracistas na luta de classes.

Bell Hooks, uma intelectual feminista do movimento negro, que ao realizar sua trajetória na universidade estadunidense enfrentou a supremacia branca, o patriarcado, o academicismo, segue a educação como prática libertadora de Freire, e a demonstra em suas práxis, cuja riqueza se apresenta em seus escritos. Esses que intencionalmente são tecidos por ela com linguagem clara e acessível, uma das obras mais marcantes nessa dimensão é “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2013).

A autora se fundamenta nas obras de Paulo Freire, defende a construção de uma educação humanista, antirracista, antissexista, anti-homofóbica, que reconhece as especificidades dos sujeitos da classe trabalhadora. A obra mencionada aborda a reflexão sobre a necessária prática que contempla a voz de estudantes, é estímulo ao senso crítico, processo educativo que intenciona a libertação das opressões. Atuação em que se faz necessário combater ações educativas arcaicas, buscando exercer com mais engajamento o compromisso da academia em articular a teoria e prática (HOOKS, 2013).

Observa-se a urgência desse pensamento, de maneira que o debate da luta de classes possa cada vez mais questionar privilégios de raça, de sexo, diferenças entre gerações, entre outras relações que reforçam comportamentos opressores e preconceituosos que estão enraizados na estrutura social.

Por seguir esse percurso, a reflexão sobre a redistribuição da terra e a retomada da Soberania Alimentar, por meio de debates políticos que abordem a alimentação, as questões climáticas e a matriz agroecológica na agricultura, a coletividade dos sujeitos, entre outras

pautas, são prioritárias nos espaços de produção do conhecimento. Ao mesmo tempo em que abrem possibilidades de compreensão aprofundada de tais questões, passam a desenvolver processos educativos que associam Trabalho Socialmente Necessário, Auto-organização e assim promovem a práxis transformadora. Perspectiva que está alinhada com a visão da Agroecologia da Via Campesina e seus movimentos sociais, e incorporadas nas práxis desenvolvidas a partir da Metodologia CaC.

Essa estratégia formativa é a base para o desenvolvimento do projeto de Reforma Agrária Popular. Caminho para lutar por outro modo de educar e por outra lógica de produzir no campo, que possa refletir em relações de maior compromisso em defesa do direito à terra e a Soberania Alimentar. São práxis que dialogam com as ciências da natureza, restauradoras do solo e da água, defensoras de riquezas ambientais das quais depende a sobrevivência de toda vida da mãe Terra. Que também se colocam em diálogo com as ciências humanas e sociais, cujos objetivos estão voltados a restaurar práticas coletivas, baseadas na convivência, na solidariedade, no combate ao preconceito, à alienação e à exploração dos seres humanos e da natureza. No próximo capítulo, detalhamos sobre as potencialidades desse processo, assim como os desafios que os sujeitos coletivos que lutam para construir a práxis transformadora enfrentam.

## **CAPÍTULO 5 - A PRÁXIS EDUCATIVA AGROECOLÓGICA: DE ONDE FLORESCE TRANSFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA?**

No quinto capítulo, buscou-se cumprir o terceiro objetivo específico proposto que é: Evidenciar, mediante a teia de relações que envolve a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, a Universidade Estadual do Ceará e a comunidade do Assentamento Santana as potencialidades da Práxis Educativa Agroecológica para o fortalecimento da resistência à lógica exploratória do capital nos espaços educativos envolvidos. Em três sessões apresentamos análises de três categorias que entendemos como potencializadoras da resistência, que contribuem para que os sujeitos e suas realidades possam ser transformados, configurando estratégias de sociabilidade, ações e relações horizontais e dialógicas na produção do conhecimento nos espaços educativos. Também foram evidenciadas contradições, que devidamente assumidas como objeto de práxis criadora e transformadora, podem fazer avançar no enfrentamento às investidas da acumulação capitalista.

As contradições que envolvem o campo e a educação, tratadas como centrais nesta pesquisa, são dimensões da luta permanente dos sujeitos coletivos, por entender que sem compreendê-las e sem acreditar na possibilidade de mudanças não se pode projetar uma nova sociedade. Nesse horizonte, algumas questões podem auxiliar na reflexão sobre o que potencializa ou dificulta realizar mudanças substanciais na direção de uma grande transformação. Indagamos: o que, de fato, nos constitui como sujeitos coletivos? Como e por que a classe trabalhadora se distancia de seus objetivos na luta? Que modo de produzir conhecimento e qual conhecimento ajuda a contornar desvios, resistir na luta em favor dos interesses da classe trabalhadora? Por que as ações que mantêm os sujeitos dos espaços educativos conectados são frequentemente submetidas à recuos, rupturas?

E mais uma outra questão que pode estar relacionada a todas essas: seria o apagamento das memórias humanas, da história, dos laços que unificam as diversidades, um plano estratégico em execução do qual estamos em grande medida alienados?

Essas são algumas das questões que podemos pensar ao colocar em discussão as potencialidades de um referencial constituído na Práxis Educativa Agroecológica. Essa que se consolida pela aliança fecunda dos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, bem como pela construção de uma íntima relação entre os sujeitos coletivos dos espaços educativos, como exemplo ações que aproximam escolas, comunidades, universidades.

Nesse capítulo, busca-se trazer acúmulos produzidos pela histórica luta de sujeitos coletivos. Esses que, nos diferentes espaços educativos, cumprindo papel individual e coletivo,

anunciam caminhos, sugerem estratégias organizativas, constroem novas relações ser humano-natureza e restauram conhecimentos e modos de conhecer que podem contribuir para a resistência camponesa.

Essa característica, enraizada nos sujeitos, revela-se como tecnologia de resistência, à medida que restauradora de valores humanos escassos, de mediações defensoras da vida, da grandeza do ser diante do ter, de consciências verdadeiramente críticas que se autotransformam e colocam em curso a ação construtora do novo. Esse novo, que gera um conjunto de novas possibilidades: capacidade crítica organizativa, compromisso com a tarefa histórica de transformar sujeitos e realidades, tecer outras relações, outros modos de ser, de fazer, de educar e de conviver.

Com essa perspectiva, nas páginas seguintes apontamos aspectos contraditórios. Aparecem na atualidade, potencialidades, frutos gerados por sujeitos e realidades transformadas, mas também desafios que persistem, sempre demandando formas mais intensas e criativas de resistência.

Essa é uma tarefa que realizamos à luz da experiência constituída pela teia de relações que envolve sujeitos coletivos da comunidade do Assentamento Santana, da Escola Florestan Fernandes e da Universidade Estadual do Ceará. Das análises dos dados da realidade emergem com muita força três categorias: i) **Formação da identidade de sujeitos coletivos;** ii) **Presença dos sujeitos coletivos;** iii) **A Práxis Educativa Agroecológica;** que serão devidamente analisadas em cada uma das três sessões deste capítulo.

### 5.1. FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE SUJEITOS COLETIVOS: TEIA DE RELAÇÕES

As imposições do mundo dito “moderno”, avanços tecnológicos e interações globais, têm submetido a sociedade a uma acelerada transformação social, acarretando uma forma de violência que afasta a humanidade de suas raízes ancestrais, menospreza conhecimentos locais e tradicionais, esgota a possibilidade do cultivo de valores sociais e humanos, impede a formação de uma identidade coletiva. Tais fatores, por favorecer o distanciamento da cultura ancestralmente produzida, fragiliza o pertencimento e a convivência entre gerações, ajuda a apagar a memória das histórias de luta que por gerações foram travadas.

Na comunidade do Assentamento Santana, observa-se um esforço constante e coletivo para manter viva a memória das lutas, as relações entre gerações, a preservação da cultura ancestral. Os *guardiões* e as *guardiãs da memória* (assim são respeitosamente chamados(as)

avôs e avós – bisavôs e bisavós, sujeitos que por toda vida lutaram e permaneceram neste território), tem espaço privilegiado de convivência na comunidade do Santana. O encontro com eles(as) é provocado de forma constante, um elemento estabelecido como prioridade a fim alimentar a ancestralidade dos sujeitos. É uma demonstração de valorização da memória cultural, especialmente das mulheres, com as quais foram experienciados momentos ricos de manifestação da cultura local, oportunidades de conversas repletas de emoção e de resgate da história de luta pela terra e pela vida, conhecimentos que elas afirmam compartilhar frequentemente nos diversos espaços da comunidade (assembleias, igreja, escolas, etc.).

A possibilidade da perda de raízes foi discutida por uma das entrevistadas: “*No meu caso mesmo, de avô pra trás não sei, vai sumindo, a gente não vai cultivando a raiz né? E vai esquecendo. E vai deixando pra trás. A gente vai pra longe. Você se muda da base. E às vezes é pra longe mesmo*” (RESISTÊNCIA, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

Para manter viva a memória, os saberes ancestrais, há um engajamento da EEMFF, assim como do MST<sup>36</sup>. Contudo, é sempre um grande desafio favorecer o (re)conhecimento das experiências, assim como relata um dos egressos da EEMFF, membro do Movimento, que vive e trabalha com sua família no Assentamento Santana:

*Então aquele sentimento da luta pela terra, de você poder plantar, de você poder colher, era algo muito forte em nossos pais. Essa mensagem foi passando para os filhos e os filhos têm a missão de passar pros netos. Só que é um desafio esse amor pela terra, porque no caso aqueles que já nasceram aqui no assentamento, eles não vivenciaram aquele sofrimento dos pais deles, dos avós, aqueles sistemas de exploração, de escravidão que eles eram submetidos, a fome que as famílias passavam* (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

Essas dificuldades na valorização de conhecimentos ancestralmente produzidos são o resultado da imposição de uma ideologia capitalista, introduzindo no imaginário da sociedade um modo de ser e pensar que ignora o valor da memória historicamente produzida nas comunidades locais/tradicionais. Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 24) conceitua esse processo como a perda da Memória Biocultural, sendo que esta “resultante do encontro entre o biológico e o cultural, vem sendo seriamente ameaçada pelos fenômenos da modernidade,

---

<sup>36</sup> Uma das ações de valorização da Memória Biocultural, sobretudo de mulheres lutadoras do Movimento, encontra-se sistematizada por militantes do MST, livro organizado por GODINHO, Paula; GONÇALVES, Adelaide; VICENTE, Lourdes. Entre o impossível e o necessário: esperança e rebeldia nos trajetos de mulheres sem-terra no Ceará. São Paulo: Expressão Popular, 2020, 276 p.

principalmente pelos processos técnicos e econômicos, mas também por fatores ligados à informática e ao âmbito social e político”, fator que contribui para instaurar uma visão da cultura local como atrasada e obsoleta, o que leva ao tratamento com desprezo e, mais ainda, revestida pelo preconceito.

De forma preponderante para a formação identitária como sujeitos da comunidade do Santana, podemos destacar a formação de base com objetivos de organização coletiva, um movimento que se atualizou durante as décadas de 1960 e 1970, época em que os sujeitos estavam na terra como posseiros.

A valorização da coletividade e a formação de base política e social foram intencionalidades do trabalho desempenhado junto às CEBs, mediante o método Ver-Julgar-Agir, já tratada no capítulo três. A prática de reflexão sobre os problemas da realidade com a intenção de transformá-los pela via da organização coletiva já aparecia como um princípio, uma base sólida que tem suas contribuições unanimemente reconhecidas pelos sujeitos.

Os sujeitos do Assentamento Santana apontam essa formação como pilar central sob a qual a comunidade assumiu seu papel histórico na conquista de direitos. Esses valores, que vieram das vivências cultivadas a partir dos encontros provocados pelas CEBs, prosseguem nas práxis vivenciadas nos espaços da comunidade e das escolas.

Em suma, as CEBs desempenharam um papel significativo nas comunidades camponesas no que diz respeito ao resgate da identidade e o reconhecimento dos(as) camponeses(as) como sujeitos históricos e portadores de organização coletiva. Elas ofereciam espaços de encontro, formação e reflexão coletiva, onde os sujeitos podiam compartilhar experiências, valores culturais, discutir questões locais e buscar soluções conjuntas para seus problemas.

Outro espaço formativo com foco na organização coletiva que alavancava uma diversidade de movimentos sociais e sindicais é a Comissão Pastoral da Terra (CPT). As CEBs e a CPT avançaram em uma relação próxima e complementar. Ambas têm suas raízes na Teologia da Libertação<sup>37</sup>, e compartilham uma perspectiva de engajamento social a partir da fé cristã. Enquanto as CEBs concentram-se na formação e empoderamento das comunidades

---

<sup>37</sup> A partir da Teologia da Libertação, houve um movimento de repensar a Igreja Católica brasileira, abrindo espaço para o surgimento das CEBs por meio do Concílio Vaticano II em 1962, seguido posteriormente pela segunda e terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, na Colômbia (Medellin-1968) e México (Puebla-1979). Em 1968, algumas semanas antes da abertura do encontro de Medellín, Gustavo Gutierrez apresentou uma conferência que seria o gérmen da Teologia da Libertação. Dessa Conferência, saiu uma publicação intitulada *Hacia una Teologia de la Libertación*, e que mais tarde serviu de base para o Teologia da Libertação (SILVA, 2006, p. 37).

camponesas, a CPT está mais envolvida nas lutas políticas e jurídicas em defesa dos direitos dessas comunidades.

A participação nas CEBs e CPT ressignificou o sentido de Igreja, fomentou a luta por políticas públicas, por um Estado mais presente e atuante no enfrentamento das questões sociais, econômicas, ambientais. Como parte da Teologia da Libertação no Brasil, esses espaços foram estruturantes e introduziram a compreensão do processo de espoliação e marginalização social a partir das bases do Materialismo Histórico-Dialético. Tinha, entre as intencionalidades do trabalho, formar a consciência para a luta de classes, construir conhecimento com sentido de práxis transformadora, a fim de enfrentar o processo de opressão inerente ao sistema capitalista.

A Teologia da Libertação impulsionou a organização da luta por direitos da classe trabalhadora, que na prática se transformou na Comissão Pastoral da Terra, e como um movimento único e de caráter nacional aglutinou correntes católicas e protestantes na luta pela terra (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

A partir desse movimento, ocorreu um importante trabalho de conscientização, em que a Igreja passou a interrogar os fatores fundantes da condição de exclusão e desigualdade, construindo com os sujeitos um processo de formação social e política. Stédile e Fernandes (2005, p. 20) ressaltam uma nova postura assumida pela Igreja a partir dos preceitos da Teologia da Libertação, anunciando outra visão para enfrentar os problemas: “Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na Terra”.

Nesses marcos, a Teologia da Libertação pela aplicação dos movimentos da Pastoral da Terra e das CEBs conformaram-se em grandes referenciais do MST. A luta do Movimento continua alicerçada nessas bases, sendo um suporte teórico-metodológico para a formação coletiva e organizativa.

Da mesma forma, na comunidade do Santana o MST deu continuidade ao trabalho originário das CEBs e da CPT. Essa formação possibilitou que os sujeitos que atuaram e atuam nos diferentes setores produtivos da comunidade desempenhassem trabalho de base. Os coletivos que periodicamente se reúnem para estudar e organizar a luta fortalecem o vínculo entre teoria e prática. Estabelecem, pela teoria que orienta a luta e pela luta que retroalimenta a teoria, um movimento indissolúvel que confere sentido de práxis à ação desses sujeitos coletivos. Uma ação guiada por princípios organizativos e metodologias que se sustentam pelo trabalho de base popular, que propõe alcançar a transformação de seus integrantes em sujeitos políticos e coletivos, com potencial para pensar, construir estratégias e lutar (MST, 2009).

Nessa investida, também são tomados como objeto de permanente atenção os vícios e desvios a que estão submetidos aqueles que lutam, que por dirigir os espaços educativos, mobilizam reflexões sobre a prática e sobre o comportamento na organização (MST, 2009).

A autocrítica, nesse caso, é a postura que favorece a formação do ser ético-político, que tem o ato de dirigir e ser dirigido como um princípio democrático. Essa postura é insistentemente afirmada por Gramsci (2000a), que aposta na dimensão política dos sujeitos como estratégia para combater dualidades na cultura e na educação, qualificando comportamentos que contrapõem o sistema dominante.

O autor emprega o conceito de hegemonia como uma relação pedagógica a ser exercida para além dos espaços escolares, provocando a compreensão da práxis comprometida com a “vontade coletiva nacional-popular” (GRAMSCI, 2000b, p. 16), que diz respeito ao saber agir democraticamente diante de relações de poder, orientando-se para compreender atitudes que condicionam a divisão entre os que pensam e os que executam, corrigindo tais comportamentos de modo a alcançar “a democracia política” que “tende a fazer coincidir os governantes e os governados” (GRAMSCI, 2000a, § 2).

Um dos pioneiros do Assentamento Santana, que desde sua juventude vem formando-se na luta pela terra e por direitos no campo, resgata conhecimentos construídos nessa trajetória, e que, na atualidade, ele reproduz junto com outros sujeitos nos diferentes territórios dos quais participa.

*Quando sua liderança religiosa, sindical ou política só pensa em estar no topo da pirâmide, não é de verdade. Tem que estar no topo, se necessário, e tem que estar na base da pirâmide... o verdadeiro político é aquele que nasce no meio do povo e continua no meio do povo, porque no momento que ele precisa voltar pro povo tem que estar preparado pra isso. Eu sou preparado pra essa situação (PAULO F. SANTOS, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Esses princípios organizativos fazem-se presente no cotidiano do Assentamento Santana, e assim extrapolam o sentido de comunidade como um lugar ou espaço definido por fronteiras.

Analisemos a etimologia da palavra comunidade pela relevância que a mesma estabelece no contexto em estudo. Comunidade vem do latim "communitas", que por sua vez é formada a partir de "communis", que significa "comum" ou "partilhado". A raiz latina "com-" indica uma ideia de compartilhamento, união ou participação conjunta, enquanto "munis" refere-se a obrigações ou funções. Nesse sentido, "comunidade" tem sido historicamente utilizada para descrever uma coletividade ou grupo de pessoas que compartilham interesses,

laços sociais, propósitos comuns, ou fonte de certo recurso, ou como aqui tratamos, bens da natureza necessários a todos os seres, como a terra, a água, os conhecimentos, entre outros.

Esse ato de compartilhar, conviver coletivamente, está expresso no modo de viver da comunidade do Santana, a começar pela decisão que se mantém ao longo de mais de três décadas e meia de existência do Assentamento, a de não parcelar a terra. Esse traço é marcante nas relações entre as pessoas; na relação com os bens da natureza (com a água, a terra, os animais); nos vínculos formados através dos espaços de organização coletiva; na forma de organizar os setores produtivos; nas variadas formas de sociabilidade (nos festejos, nos quintais produtivos, no Ponto de Cultura, nas escolas, nas caminhadas no fim de tarde, nas conversas entre famílias e vizinhos, nos mutirões de trabalho, nos momentos de estudos, nos esportes, nas reuniões, nas festas de famílias, nas celebrações da igreja, nas assembleias, nas feiras, nos eventos que articulam a escola e a comunidade, como exemplo o aniversário da assentamento, o aniversário da escola, entre outros).

O sentido de ser comunidade é preservado por esses sujeitos coletivos. Uma relação que ao longo do tempo adquiriu diversos significados, mas manteve a ideia central de um grupo unido por um senso de pertencimento e de interdependência.

Essa forma de ser e viver comunidade é marca da preservação de traços culturais transmitidos entre gerações. Trata-se de conhecimentos de ser humano-natureza que têm valor inestimável e enriquecem a vida natural e social com um todo. São Memórias Bioculturais que se mantiveram ativas, e que pelo fato de terem sido transmitidas e aperfeiçoadas foram garantindo a própria sobrevivência dos diferentes grupos humanos (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Entretanto, no mundo moderno, cada vez mais individualista e fragmentado, o reconhecimento e a valorização das histórias de luta da humanidade são facilmente menosprezados, mesmo que sejam fontes potentes de conhecimento que ajudam a enfrentar os desafios atuais.

Toledo e Barrera-Bassols (2015) consideram esses conhecimentos como “chaves para enfrentar a atual crise ecológica e social desencadeada pela revolução industrial, pela obsessão mercantilista e pelo pensamento racionalista”. Esses mesmos autores discorrem sobre o que torna sem sentido comparar conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais/locais, em alguns casos até impondo uma certa superioridade aos científicos.

Portanto, a aparente neutralidade da prática científica positivista, racionalista e mecanicista se esvanece, já que seu principal objetivo político é apropriar-se de objetos (conhecimentos técnicos úteis) mediante a sua transferência a outros contextos (culturais, políticos, sociais, econômicos e ambientais) fora

de onde foram desenvolvidos, como se eles não tivessem um valor local. Sob essa lógica, a unicidade entre conhecimento e prática é desarticulada e separada de seus produtores e usuários, e apenas o processo de *cientifização* lhes outorga um valor universal (...) Em suma, esquece-se de que ambos os conhecimentos, isto é, os saberes locais e a ciência ocidental, são o resultado de construções históricas específicas desenvolvidas por diferentes sociedades para explicar sua própria existência e seu entorno, assim como para dar sentido a sua trajetória civilizatória e construir suas próprias estratégias de sobrevivência (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 28).

Dessa forma, o pertencimento e o empoderamento das comunidades desempenham um papel fundamental no enfrentamento das crises vivenciadas pela sociedade na atualidade. Isso, não só do ponto de vista das práticas que desenvolve, mas por colocar-se como referência a ser pesquisada, especialmente no que diz respeito ao aprofundamento sobre a função restauradora da humanização e sociabilidade coletiva mantida e enriquecida nos/pelos conhecimentos tradicionais/locais.

Ao que se percebe no objeto em análise, a formação de valores humanos é um elemento crucial para que esses conhecimentos sejam preservados, mesmo sendo constantemente submetidos ao contágio dos valores hegemônicos próprios da sociedade capitalista. Essa questão é comentada por um dos assentados que viveu toda a sua infância e juventude no Santana, e agora é docente em uma universidade pública, espalhando sementes da sociabilidade que aprendeu a cultivar:

*A própria noção de assentado, de camponês por muito tempo, como ainda hoje, ela foi criminalizada neste lugar do que é a luta, as condições materiais, da luta pela terra, da Reforma Agrária, de viver em um assentamento e construir seu projeto individual de assentamento. Essa identidade camponesa ela vai sendo permeada por essas contradições próprias da sociabilidade capitalista, nesse lugar do que é o campo e a cidade, de quem mora no campo e quem mora na cidade. Como é que esses sujeitos se veem a partir das determinações de classe (MANDACARU, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em outubro de 2023).*

A autora Anita Schlesener (2016) aponta que a produção de um mercado de consumo de cultura de massa, entre cinema, novelas, programas de televisão, forma modos de pensar e agir de acordo com os objetivos da hegemonia. Estratégia potente de alienação que, na atualidade, avança em velocidade espantosa pelas uso massivo de mídias sociais. Tal imposição só pode ser enfrentada pelo reconhecimento das contradições. Com uma elaboração de concepção de mundo crítica e atuante, em movimento, organizado coletivamente, com apropriação criativa e transformadora das tecnologias da comunicação, acarretando ressignificação da linguagem com objetivos de defender o projeto da classe trabalhadora.

O cultivo de valores, virtudes ou comportamentos que conferem um conjunto de diferenças primordiais e que potencializam a construção de um novo futuro e uma nova sociabilidade são percebidos nos espaços educativos da comunidade do Santana. Essas diferenças podem analisadas a partir do que Boff (2005; 2006a; 2006b) discute, elencando quatro virtudes que ele considera imprescindíveis para o convívio humano. São elas: a hospitalidade, a convivência, a tolerância e a comensalidade. Por perceber aproximações entre a relação estabelecida entre os sujeitos da comunidade do Santana e as elaborações do autor, ao longo das análises retomaremos esse diálogo. Mesmo que persistam contradições, destacar como tais virtudes apresentam-se é um caminho fértil que fomenta novas práxis, por considerar que são preservadas, nessas relações, sementes germinativas do caminho mencionado pelo autor:

Estas virtudes poderão construir, lentamente, uma base comum para uma única civilização, a civilização da espécie humana. **Persistirão incontáveis diferenças internas, mas todas assentadas num consenso assumido por todos de tratar sempre uns aos outros com humanidade**, de conviver pacificamente como irmão e irmãs, de cuidar da Terra e de preservar a integridade e a beleza da natureza, de garantir o suficiente para todos e de criar condições para que possam evoluir humana e espiritualmente cada vez mais (BOFF, 2005, p. 34-35. Grifo nosso).

Nota-se que uma dessas virtudes primordiais, a convivência, é assumida com grande força na atividade cotidiana dos sujeitos, espaços e tempos educativos organizados tanto na comunidade local quanto nas escolas do Assentamento Santana. A convivência manifesta-se a partir da abertura dos espaços, das oportunidades de encontro, do diálogo, da interação. Segundo Boff (2006a), envolve a capacidade de acolher as diferenças, de modo que cada indivíduo seja aceito e valorizado. Esse é certamente um caminho valioso para a superação de estranhamentos, de distanciamentos, de posições que impedem o acolhimento ao diferente, às diferenças, a escuta sensível, o diálogo, a compreensão que possibilita coevoluir.

Boff (2006a) aponta três elementos como imprescindíveis à convivência: a participação, a comunhão e a celebração. A participação de todos os membros da comunidade em atividades diversas promove a inclusão, a responsabilidade, a ajuda mútua e o sentimento de pertença ao lugar, ao grupo, às lutas. A comunhão, que surge a partir da convivência, ajuda na superação dos pré-conceitos, e ainda que existam tensões e divergências, há laços muito fortes que os unem, faz com que caminhem na mesma direção, partilhem dos mesmos sonhos. Essa identificação, baseada no conhecimento mútuo e na empatia, pode evoluir para um amor autêntico, capaz de unir diferentes grupos em uma causa comum (BOFF, 2006a).

Por fim, a celebração ressalta a importância de reconhecer e valorizar as conquistas individuais e coletivas, fortalecendo os laços comunitários pelo gesto da partilha. É o momento em que se dá ênfase ao valor da luta coletiva, ao sentido da vida em comunidade e à construção conjunta. Esses são traços marcantes na comunidade do Santana, que nos seus 37 anos de existência coleciona momentos celebrativos que anualmente se ressignificam pela atuação dos sujeitos que os constroem. Esse é um elemento bastante presente nos relatos, destacado aqui pela narrativa de uma das mulheres lutadoras desde o início do Assentamento: *“Qualquer coisa que faz tem um grupo coletivo, uns pintam, outros botam as cadeiras, outros fazem o caldo...não é só um grupo, são muitas pessoas, são muitas mãos. É na religiosidade, é na cultura”* (SANTOS, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022). Sobre essa questão também reforça um dos assentados:

*Então, Santana, avançou muito, inclusive significativamente nesse lugar da afirmação, da identidade camponesa, da autoestima em torno dessa identidade, do reconhecimento em torno da valorização dessa memória, dentro dessa identidade que está na luta e que referencia o grau das condições de vida, que a população alcançou aqui, as suas necessidades humanas satisfeitas...um conjunto de acessos que fortalece a perspectiva do pertencimento* (MANDACARU, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em outubro de 2023).

Um dos momentos simbólicos que acontecem no Assentamento Santana com a participação de muitas outras comunidades vizinhas é a Festa da Colheita. Trata-se de um espaço e tempo em que ocorre a valorização do trabalho do camponês, a intenção em rogar a Deus para que não falte a chuva. O mesmo ocorre no aniversário do Assentamento Santana, no dia 22 do mês de maio, celebrado todos os anos. Durante a festa, acontece a partilha dos alimentos, dos frutos do trabalho. Tal compartilhamento é discutido e organizado dentro dos Núcleos de Base, *“uma celebração de gratidão, na qual as famílias do Assentamento se juntam num momento coletivo de partilha”* (SILVA *et al.*, 2022, p. 141).

Outra importante virtude desempenhada é a da comunicação através da hospitalidade, acolhida e diálogo. Mediante a qual se faz possível estabelecer uma compreensão mútua que transcende o estranhamento inicial, supera medos e preconceitos, abrem-se caminhos para mediar conflitos, lidar com as contradições que habitam o ser humano, que são comumente inerentes às relações sociais em uma sociedade capitalista.

A criação de estratégias mais eficientes para comunicar-se e enfrentar conflitos está presente nas ações das escolas e da comunidade do Santana, que por meio dos encontros nos

Núcleos de Base conduz um processo democrático com problematização e dialogicidade (FREIRE, 1978).

Além disso, outras linguagens têm sido assumidas, por compreender que a comunicação se faz pelo simbólico, e por reconhecer a importância de pensar criticamente a escolha e uso desses símbolos para expressar identidades, valores, pautas de lutas, denúncias de situações que desumanizam e oprimem. Um traço revelado pelas palavras de uma jovem educadora que atua no Ponto de Cultura do Santana:

*O grupo de teatro Asas nasce coladinho com o Ponto de Cultura no ano de 2010. Ele nasce a partir de uma inquietação de denunciar. E também pra propor uma nova forma de arte. Uma arte que ela é poeticamente pensada. Ela é pensada esteticamente pra que as pessoas achem bonito, que gostem, queiram ver, mas que também, a partir daquele encantamento, nasça reflexões (MARIA EURILENE, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Nesse conjunto de virtudes, exerce igual importância o cultivo da tolerância e do respeito, a ser assumido por todos que apostam na mediação dos conflitos como forma de alcançar a convivência harmoniosa. Essa é uma questão desafiadora a ser ampliada na comunidade do Santana. Pesando o debate de raça, gênero, sexualidade, há relatos que afirmam o esforço em garantir a abertura para essas pautas, fomentando relações intergeracionais. Os sujeitos afirmam que a escola precisa se ocupar cada vez mais dessa tarefa, a fim de construir caminhos de continuidade da matriz coletiva através da formação das juventudes nessa perspectiva. As questões que são constitutivas da vida das pessoas, ao serem pautadas, ajudam a romper com invisibilidades e silenciamentos ainda muito marcantes. Consideram que as ações realizadas, embora ainda incipientes, têm tido fundamental importância para criar possibilidades de uma sociabilidade mais orgânica, que possa desconstruir hierarquias que submetem opressões de todo tipo através de comportamentos racistas, sexistas e elitistas.

A autora Bell Hooks (2013), fundamentada na obra freiriana, discorre em seu livro (Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade) sobre as questões que envolvem os privilégios de raça, gênero e classe. A reflexões feitas nessa obra são um convite às mudanças nos modos de produzir conhecimento, às transformações nas relações em sala de aula, sobretudo na escola, na universidade, mas que são imprescindíveis em todo e qualquer espaço educativo. Ela tece crítica às práticas acadêmicas que, em muitos casos, reforçam o antagonismo de classe, encorajam estudantes a romper com suas origens, invadindo suas culturas com um conjunto de conteúdos importados, invisibilizando suas ancestralidades.

Da mesma forma, Hooks (2013) adota uma forma dialógica de escrever, com propósito de aproximação com a cultura dos(as) estudantes, critica exigências acadêmicas que pouco comunicam, defendendo a importância de “Reconhecer que através da língua nós tocamos uns aos outros” o que “parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade” (HOOKS, 2013, p. 233). Seu texto é mesmo uma conversa que instiga o estudo para compreensão da política, da diferença, de raça, de classe social, de gênero. A autora revela que o movimento feminista, ao se fazer presente na academia, foi também uma oportunidade de reconhecer diferenças de classe. Seus relatos sobre as salas de aulas feministas expressam espaços que oportunizam as mulheres a falar a partir de sua situação, criticando parcialidades de classe dentro do próprio pensamento feminista.

No Santana, as oportunidades de abertura para esse debate são produzidas com o esforço dos coletivos em formatos de rodas de conversas, projetos, entre outras atividades que comunicam principalmente através da arte em articulação com a cultura presente no território. As ações com essa perspectiva tem sido iniciativa produzidas junto ao Movimento, em especial pela atuação do Ponto de Cultura no Santana:

*Muito se tem no Ponto de Cultura que à frente da causa articulou junto a um professor da USP, que trabalha com a cultura viva comunitária. Com a mediação da rede PACRA, foi produzida uma peça de teatro que chama Ensaio da Paixão. Eles (elas) transformam a via Sacra (que é um elemento muito forte para as gerações mais velhas, em torno da questão religiosa) no movimento que vai discutindo essas questões, a violência contra a mulher...A peça inverte os papéis de gênero, então Jesus é uma mulher, que é Maria Madalena. O enredo conta o relacionamento entre duas meninas que estão se apaixonando. Foi apresentado para a comunidade, e teve repercussões positivas e negativas, porque a gente está falando de uma geração que está tendo acesso também a essas reflexões e o debate dessas questões mais agora...Então esse é o desafio, pra mim o que se torna problemático é esse silenciamento todo, dos corpos e das existências (MANDACARU, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em outubro de 2023).*

O que o assentado aponta diz respeito à presença da intolerância, que coage a todos a adotarem um pensamento único, suprimindo a diversidade, o pluralismo e impondo uma visão restrita do mundo (BOFF, 2006a). A tolerância ativa reconhece que as diferenças enriquecem a humanidade como um todo. Cada ser humano, com sua singularidade, possui a capacidade de pensar criticamente e agir eticamente. Cabe a cada um assumir essa responsabilidade e transformá-la em um projeto subjetivo e consciente.

No entanto, mesmo que a tolerância seja uma virtude central em sociedades pluralistas e democráticas, é preciso reconhecer que certas posturas e comportamentos podem ultrapassar limites, ameaçando a dignidade e direitos fundamentais. É nesse contexto que entram as questões de raça, gênero, geracionais, como a que estão sendo mediadas no Santana, que perpassam a formação social, política e coletiva. O estudo, o debate e as reflexões para o enfrentamento dessas questões são fatores preponderantes, abrindo espaços para as diferenças, conforme destacado por um dos jovens assentados:

*Então, Santana, ainda que seja um Assentamento que vem se abrindo, vem construindo processos, eles são incipientes. Tendo essa base, como a estrutura das relações humanas no território, então você ainda tem as relações de violência contra mulher... Isso não ganha ainda uma repercussão mais central nas relações humanas do território do ponto de vista de repensar o que é essa matriz, porque há dentro dessa dinâmica, a moral religiosa naturalizando o lugar dos papéis ligados à homens e mulheres... Você tem um silenciamento desse lugar, do que é a violência simbólica e o concreto das determinações do patriarcado na vida cotidiana (MANDACARU, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em outubro de 2023).*

O respeito mútuo, aliado à tolerância e senso de justiça, percebendo as incoerências e os preconceitos através de novas indagações baseadas na autocrítica e na reflexão coletiva, são preocupações permanentes a ser objeto de formação, que no caso analisado se apresenta como pauta. No entanto, formas opressoras, preconceituosas, atitudes e valores próprios do sistema capitalista, insistem em contagiar a convivência nesses espaços. Por essa razão, tem ainda mais centralidade a formação do ser político, ético, crítico, coletivo, gestada em coerência com as bases teóricas e metodológicas da Educação do Campo e em consonância com as bases da Agroecologia.

As práxis desses sujeitos, expressas no modo como se organizam, como se propõem a viver, encontram ressonância nas atitudes associadas ao pertencimento e ao empoderamento dos sujeitos, o que é pulsante dentro da comunidade do Santana. Essas atitudes reverberam internamente pelas relações intergeracionais estabelecidas (idosos-adultos-jovens-crianças).

Para além, essas características sociais e organizativas fazem-se presentes nos diversos espaços em que os sujeitos do Santana habitam. São sementes de humanização e sociabilidade que se evidenciam pela formação do Assentamento Orange (localizado próximo ao Assentamento Santana), local em que moram os “filhos do Santana”. Nessa comunidade, permanecem fluindo virtudes primordiais, como a partilha nos modos de produzir e viver com as suas novas formações familiares (sobre este aspecto abordaremos com mais detalhes no próximo tópico).

Com suas práxis, esses sujeitos passam a contribuir para gerar uma grande comunidade transformadora, que faz da luta política e cultural instrumento de unidade de interesses comuns, que permitem construir conhecimentos para enfrentar a luta de classes, combater os interesses capitalistas e seus processos nocivos e destruidores das relações humanas e da vida da mãe Terra.

Como salienta Boff (2006a, p. 39-41) “Não é sábio e prudente termos que aprender do sofrimento numa época em que tantos sofrem demasiadamente e em que todo acréscimo de sofrimento pode ser um caminho sem retorno para todos (...) os povos devem aprender a conviver entre si e com o planeta Gaia”. O exemplo de modo de viver que aposta na convivência, no diálogo e no trabalho coletivo, traz lições importantes para pensar que valores estamos cultivando, de que forma estamos deixando que os valores dominantes nos contagiem, por quais vias o capitalismo nos seduz e nos transforma em provedores de nossa própria destruição. Em que momento e de que forma nos descolamos da teia de relações que nos torna humano-natureza? O autor Leonardo Boff, com sua vasta obra e atuação, é um grande motivador dessa reflexão:

O ser humano, nas diferentes culturas e fases históricas, teve esta intuição segura: nós pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; nós somos a Terra. Daí que o homem vem do húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não é diante de nós como algo diferente de nós mesmos. Temos a Terra dentro nós. Somos a própria Terra que, em sua evolução, alcançou o estado de sentimento, compreensão, vontade, responsabilidade e veneração: Numa palavra: nós somos a Terra (BOFF, 1999, p. 32).

Contra a relação violenta instalada pela hegemonia capitalista, entre seres humanos e com a natureza, posiciona-se em marcha constante a luta camponesa. Tal luta tem como centralidade a produção de base agroecológica, que de um lado se compromete com a desconcentração da terra, e de outro desafia romper o “latifúndio do conhecimento” pela garantia do direito à Educação no/do Campo, pela permanência e fortalecimento das Escola do Campo como espaço fundamental para ampliar a rede formadora de sujeitos de práxis.

Como estímulo à valorização da cultura camponesa, aos modos de viver e lutar no campo, a formação pelo PRONERA representa, no contexto do Assentamento Santana, um forte contraponto, sedimentando os princípios da Educação do Campo.

As mulheres do Santana, que abriram trilhas do acesso ao Ensino Superior através do mencionado Programa, relatam o que representou esse modo de construir conhecimento

vinculado à vida material dos sujeitos camponeses, trazendo contribuições estruturantes para que a juventude do assentamento fosse motivada a reconhecer sua identidade.

Ao abraçar a herança cultural através do resgate de práticas ancestrais, como os hábitos de cultivo da terra, de unidade com a biodiversidade, esses sujeitos foram nutrindo relações harmoniosas com a natureza e entre os seres humanos. O desejo de buscar o conhecimento com o objetivo de melhorar a comunidade, traços expressos na narrativa da juventude, pode ser observado mediante o relato de uma das educadoras, egressas do PRONERA e militante do MST:

*O PRONERA e a educação é caminho pra nossa juventude permanecer no campo... Nós fomos as primeiras aqui do assentamento a sair pra estudar, a partir daí acho que a gente abriu o caminho e hoje eu até me emociono quando eu vejo a juventude tudo querendo sair pra estudar e depois retorna pro assentamento, querem participar. Eu percebo também que, até então, tinha vergonha de ser do campo quando chegava na cidade. E a gente aprendeu muito na universidade a importância do assentamento, da vida camponesa, da gente valorizar o nosso lugar, e a gente se defender também. A juventude tem mostrado que é possível, que aqui é lugar de vida, de cultura, nosso jovem já tem esse pertencimento, essa identidade de superar esse preconceito histórico (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Os princípios e fundamentos da Educação do Campo, amplamente debatidos e colocados em prática nas escolas, proporcionam a formação de sujeitos que atuam para ecoar práxis libertadoras em outros espaços, onde esses se fazem presentes, como revela a jovem educadora egressa da EEMFF:

*E aí quando eu cheguei no IF (Instituto Federal) eu comecei a falar sobre a Educação do Campo. (No IF) Ainda era como algo desconhecido. Só que eu nunca deixei morrer a identidade de ser uma jovem do campo. Eu tinha passado por essa escola e eu queria levar o mundo dessa escola, o que era Educação do Campo pro povo conhecer, porque até então ninguém conhecia (ANDREA PEREIRA DA LUZ, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

É muito comum essa mesma disposição em muitos dos sujeitos que vivem ou viveram no Assentamento Santana. De forma marcante, expressam sentimento de pertencimento, não como algo que fica para si, mas que os impulsiona a partilhar, dando continuidade às práxis desenvolvidas desde o espaço da comunidade e nas Escolas, e assim disseminam tais princípios em outros espaços.

Nos lugares que agora ocupam, seja dentro ou fora da comunidade, esses sujeitos demonstram disposição para a ação coletiva pautada no compromisso com as virtudes humanas exercitadas na convivência comunitária. Colocam em circulação a sociabilidade, que é fundamental na construção do ser verdadeiramente humano, dotado de condições para exercer em plenitude a hospitalidade e disposição para estabelecer a convivência solidária, na qual se possa coexistir e cooperar para colocar em expansão essa nova forma de ser e viver, atuando sem limites de espaço para o bem comum da humanidade e da mãe Terra. Tal disposição é restauradora da estrutura básica do universo, que segundo Boff (2005, p. 103) “é feita de teias de inter-retro-relações e de cadeias de solidariedade includentes”.

### **5.1.1. Estudo ligado à vida: ser humano natural e social**

A Educação do Campo, tanto através dos cursos desenvolvidos pelo PRONERA quanto pelas Licenciaturas em Educação do Campo, é percussora de uma proposta contra-hegemônica de produção do conhecimento desde a Educação Básica ao Ensino Superior, construída em ampla articulação com movimentos sociais/sindicais, escolas e comunidades camponesas.

A matriz formativa das licenciaturas contrapõe-se à lógica capitalista de formar mão de obra para o mercado, assume a prática social, a diversidade dos sujeitos nos territórios camponeses como base para produzir conhecimento. O projeto educativo das licenciaturas confronta a lógica de conteúdos padronizados, descontextualizados da materialidade da vida que o modo capitalista de produzir conhecimento impõe.

Duas educadoras que moram na comunidade do Santana, egressas do curso de LEdoC/UECE relatam as contribuições da formação na Licenciatura para o processo educativo na escola e na comunidade. Diz uma delas: “*A universidade não são os prédios, são as pessoas*”, enfatizando o desejo de disseminar os conhecimentos da Educação do Campo da Agroecologia nos 14 Assentamentos que atua como integrante da brigada Dom Fragoso. Mostra-se engajada em trabalhar para ajudar a estruturar os assentamentos mobilizando os sujeitos para a organicidade com o objetivo de exercer ativamente a coletividade. Fala com alegria da possibilidade de novos cursos pelo PRONERA, que a aproximação com a universidade representa um passo importante para que os conhecimentos da Agroecologia alcancem mais sujeitos no território. Ela ressalta que antes a Agroecologia já era uma prática que a comunidade desenvolvia, mas não reconhecia como esse nome, nem reconhecia o potencial que tem as práticas desenvolvidas. Que o processo desencadeado pela aproximação

com os sujeitos da Escola, da comunidade e da Universidade gerou condições para esse salto na compreensão e na ação dos sujeitos.

As educadoras também destacam que a produção de conhecimento estabelecida pela UECE na LEdoC foi uma formação política e humanista. Possibilitou o diálogo com os sujeitos de outros territórios; reconhecer desafios enfrentados por outros sujeitos da turma; estabelecer vínculos entre os conhecimentos científicos e as práticas sociais; reconhecer de modo profundo as histórias da própria comunidade; perceber as contradições específicas de cada lugar, elementos que se encontram associados nas pautas de lutas da classe trabalhadora camponesa.

Esses cursos têm como marca o diálogo dos conhecimentos científicos com os problemas concretos e específicos da realidade vivenciada nos territórios camponeses, possibilitando, para além da aproximação entre escolas e comunidades, incentivo às práticas agroecológicas e contribuições para os processos de resistência nas lutas travadas com o Estado em defesa de outra lógica de campo e desenvolvimento, que não se pauta em valores capitalistas (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020; MOLINA, 2019).

As práticas vivenciadas nessa perspectiva têm como intencionalidade o protagonismo de camponesas e camponeses, o Trabalho como Princípio Educativo, a organização do trabalho coletivo envolvendo membros de movimentos sociais e sindicais, estudantes e educadores(as) atuantes em espaços/tempos variados, como escolas, instituições de Ensino Superior, comunidades, famílias, entre outros espaços de convivência.

Esses processos, ao comprometerem-se com princípios da Educação do Campo e da Agroecologia na luta pela terra, pelo trabalho camponês, por Soberania Alimentar e por Reforma Agrária Popular, coadunam com o sentido de Práxis Educativa Agroecológica. Para além da defesa de uma matriz produtiva de base camponesa e agroecológica, o compromisso é com a formação humana pautada em valores éticos, estéticos e políticos, a fim de que conscientes e atuantes na luta, os sujeitos camponeses possam assumir a práxis transformadora, que os coloca em movimento na construção de outro projeto de campo, de educação e de sociedade.

Mediante esse entendimento, a novidade não é introduzida de fora para dentro, numa concepção do difusionismo tecnológico, mas através da construção de dispositivos metodológicos, que valorizam os saberes camponeses em suas atividades locais, em um movimento mais exigente de articulação com os conhecimentos científicos (CAPORAL, COSTABEBER, 2004).

Contudo, essa é uma desconstrução que precisa ser enfrentada com grande engajamento coletivo, uma vez que a postura impositiva na produção do conhecimento é hegemônica,

especialmente nos espaços de educação formal, que está enraizado no modelo de educação capitalista. Há uma negação histórica dos conhecimentos necessários aos sujeitos camponeses, enquanto avançam aceleradamente formas de expropriação de saberes/fazeres e relações que fazem parte de uma cultura ancestralmente construída.

Barrientos (2021) aborda o conceito da cosmovisão, essa que tanto pode ser mediada por interesses dominantes como emanar dos povos indígenas e originários. O autor discorre sobre o processo violento de colonização europeia que produziu a substituição da cultura dos *Abya Yala*. Nesse processo, foi introduzindo a inferiorização dos modos de ser/viver dos povos originários, enquanto que práticas patriarcais, racistas e preconceituosas foram sendo estruturalmente gestadas e naturalizadas.

É o que Freire (1978, p. 78) considera como ação antidialógica com efeito de invasão cultural, com propósito de alienação, controle econômico e cultural, que condiciona comportamentos pela desvalorização de modos de vida, inferiorização de valores localmente produzidos. Tal processo ocupa-se de eliminar principalmente os sistemas produtivos, as relações sociais e formas de resistência que protegem os sujeitos da lógica capitalista e suas insanidades.

Impactos devastadores provocados pela exploração dos territórios, como a expropriação dos modos de vida das populações, o apagamento da Memória Biocultural e dos conhecimentos ancestrais das comunidades, revelam-se como motivo de maior preocupação diante do quadro de crise ambiental e climática que o mundo tem que enfrentar.

Ao analisar a crise climática e as questões ambientais relacionadas, Hage, Molina e Tristan (2022) apontam para a dimensão não apenas técnica, mas política do problema. Ressaltam os estudos que têm sido constituídos a partir da matriz formativa da Educação do Campo, como referência para ressignificar a função das universidades, de modo a aproximar conhecimento científico e o popular, integrar universidades e escolas. Apontam, ainda, possibilidades para intensificar o diálogo sobre as questões climáticas, a articulação com sujeitos e comunidades camponesas como geradora de uma resposta eficiente na comunicação e produção de estratégias de enfrentamento.

A crise climática e ambiental, compreendida como uma questão política, a partir dos conflitos vivenciados pelos sujeitos camponeses nos diferentes territórios, retoma dimensões estruturantes do problema, como a privatização da terra e dos bens da natureza.

Costa (2021) discute sobre os aspectos de mercantilização da vida, a transformação de bens comuns da natureza em objetos de lucro, abrindo novas vias de acumulação de capital. Também são analisados os modos de destruição em curso, com 70% da água utilizada pelo

Agronegócio, acarretando em contaminações nos aquíferos, comumente causadas por poluentes oriundos da agricultura, entre esses agrotóxicos, sedimentos e sais. Além disso, são observados aumentos na recorrência de conflitos por terra e água, sendo que 70% deles estão relacionados com a mineração (COSTA, 2021).

Como forma de apropriação privada dos bens da natureza, acentuam-se os processos de criminalização dos movimentos sociais, povos camponeses, indígenas e quilombolas. Nas redes sociais, o compartilhamento de informações comprovadamente falsas, as chamadas *fake News*, disseminam o ódio, o repúdio aos movimentos sociais, especialmente ao MST. Esse movimento foi vítima de duros ataques, inclusive alvo de perseguições durante o período em que Bolsonaro esteve no poder, incorrendo em CPI que se traduziu em atos de violência, discriminação e tentativa de deslegitimação do Movimento, tratando de trabalhar o consenso da sociedade contra a pauta da Reforma Agrária.

Outro acontecimento marcante que incide diretamente sobre os povos indígenas foi a retomada da votação da tese do “Marco Temporal”<sup>38</sup>, tensões que denotam a nítida disputa dos territórios indígenas, destacando a pressão da bancada ruralista em aprovar tal medida, mesmo após o Supremo Tribunal Federal considerar a tese inconstitucional. O presidente Lula (2023) vetou diversos pontos do projeto aprovado no Congresso, mas as tensões permanecem, sendo que a existência desses sujeitos em seus territórios está sujeita ao alinhamento com os interesses do Agronegócio em explorar as terras indígenas e suas riquezas naturais, anular reservas e expropriar os povos indígenas.

Do mesmo modo, no território do Ceará as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo incluem aquelas de natureza climática, escassez inerente ao bioma, a configuração do Semiárido, mas também disputas históricas por políticas de acesso e distribuição da água.

*Um grande desafio para Agricultura Camponesa: nós temos 93% do nosso território no Semiárido. Um outro desafio são as secas periódicas. A Agroecologia é a única possibilidade para nós resolvermos o problema da água, o problema da comida, para não passar fome, não passar sede, para não ter os nossos animais morrendo, uma grande saída para agricultura aqui no Semiárido. Então, para o Movimento é estratégico avançar no processo de massificação da Agroecologia (MARIA DE JESUS, Coordenadora Estadual do MST, Entrevista em dezembro de 2023).*

---

<sup>38</sup> Análise jurídica sobre o marco temporal disponível em: <https://cimi.org.br/2023/10/analise-juridica-marco-temporal-stf/>. Reportagem sobre os vetos do presidente Lula ao PL do ‘marco temporal’ disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/confira-os-vetos-do-presidente-lula-ao-pl-do-marco-temporal>

A questão da água desigualmente distribuída em nosso país e tomada como fonte de lucro é mais um fator de disputas. De um lado, os interesses mercadológicos que distorcem o sentido de partilha e distancia os seres humanos dos valores culturais, simbólicos e espirituais com a água. O exemplo das relações de respeito, cuidado e valorização da água, percebidas entre os sujeitos da comunidade do Santana, confere o tratamento sacramental com este bem natural que vai ao encontro da compreensão do que destaca Boff (2006b, p. 46): “O futuro da vida dependerá da forma como tratamos a água”. E, no que compete esse compromisso, esses sujeitos colocam-se como restauradores da fonte de vida, pelo modo de ser e atuar no consumo e manutenção das águas.

No que tange à realidade do Semiárido, a história nos mostra uma jornada intensa de lutas, em que os(as) camponeses(as) resistiram pela garantia de captação e distribuição adequada da água, e que muito mais por questões políticas do que pela quantidade adequada de chuvas, houve grande expulsão dos sujeitos camponeses. Ademais, nos cenários previstos, o Semiárido brasileiro será uma das regiões mais afetadas pelas mudanças climáticas (ANGELOTTI; SÁ; MELO, 2009), anunciando que a resistência e luta será ainda mais árdua e conflituosa nesse território.

Diante dessa problemática, a forma de organização de uso e posse coletiva da terra assumida no Assentamento Santana faz contraponto ao sistema de produção hegemônico e orienta para novas relações com os bens da natureza. Para além dos conhecimentos historicamente acumulados a partir das relações de convivência com a seca e as altas temperaturas, preservam valores, preceitos de partilha e de diálogo, que permitem o uso responsável, a postura solidária com os bens comuns.

O Semiárido, e como exemplo a comunidade do Santana, certamente vem produzindo um rico repertório de práticas e relações entre os sujeitos e com a natureza. Por outro lado, o bioma Caatinga, rico em espécies endêmicas totalmente adaptadas ao estresse hídrico, salino e altas temperaturas, que são pouco conhecidas (ANGELOTTI; SÁ; MELO, 2009), também pode ser considerado de grande potencial para enfrentar os efeitos destruidores da agricultura capitalista, assim como os desafios previstos diante das mudanças climáticas. Portanto, resgata elementos que conferem a unidade na diversidade, constituindo ao mesmo tempo uma forma de conhecimento e um modo de ser que potencializa a resistência.

Nesse histórico de enfrentamento, apresentam-se as práticas agroecológicas, essas que nascem dos conhecimentos produzidos em comunidades para se manter, transformando o Semiárido. Muitas das possibilidades que vêm sendo construídas como política pública são tecnologias sociais baseadas em descobertas que as comunidades camponesas acumulam de

geração em geração, também fruto de lutas coletivas por direitos, sempre associadas aos processos intensos de resistência ativa dos sujeitos camponeses organizados em movimentos sociais e sindicais. Produzidos na práxis social, tais processos traduzem-se em identidade e pertença. A narrativa de uma das mulheres lutadoras e guardiãs da memória no Assentamento Santana reconhece uma das principais conquistas que consideramos como uma tecnologia social que sustenta a resistência: “*Então a água doce era só lá na cacimba...Eles lutaram, que hoje nós temos água boa, todo mundo tem cisterna de beber e tem essa cisterna do quintal das plantas. Hoje em dia tem vida!*” (RESISTÊNCIA, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

A Práxis Educativa Agroecológica, construída junto às comunidades, transcende as ciências convencionais, auxiliando na produção de soluções baseadas na necessidade específica de cada lugar. Assim como evidencia Baptista, Pires e Babosa (2021, p. 269) “O Semiárido não necessita importar tecnologias, mas sim diálogos de conhecimentos”.

Nesse bojo, a Educação do Campo em conjunto com a matriz formativa da Agroecologia anuncia a capacidade de construir conhecimento com os sujeitos, com o engajamento das comunidades, incluindo os problemas que os sujeitos enfrentam na proposta pedagógica a ser desenvolvida, seja na escola, na universidade, nos diversos espaços/tempos educativos.

No propósito de romper com a lógica positivista na produção do conhecimento, soma-se diversidades de relações, produzindo uma teia de sujeitos coletivos, de movimentos camponeses. Como exemplo, o elo formado pelo MST, pela Coordenação Latino-Americana de Organizações Camponesas (CLOC) e pela Via Campesina (LVC), que assume a Agroecologia como projeto político de Reforma Agrária Popular (BARBOSA e ROSSET, 2017). A partir dessa organização, é impulsionada a Metodologia *Camponesa e Camponês a Camponesa e Camponês (CaC)* na comunidade do Santana, integrando outras regiões, a exemplo dos Assentamentos Orange e Bargado.

Todavia, coloca-se como uma estratégia de luta, um processo de construção do conhecimento agroecológico que parte do reconhecimento das potencialidades e desafios, numa sistemática de elaboração conjunta aos sujeitos, pautada na problematização e na dialogicidade. A educadora/facilitadora no processo sintetiza sua percepção sobre a experiência:

*A proposta através da Via Campesina para o MST Ceará, foi feita numa assembleia com os camponeses, o pessoal decidiu participar da experiência e a gente se organizou. E a escola que na verdade ajudou coordenar... a gente começou o mapeamento com todas as famílias, das práticas que já eram desenvolvidas, pra gente fazer um Inventário. Pra saber tanto das nossas potencialidades que já existiam, mas também quais são os principais*

*problemas produtivos* (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

A proposta educativa da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF) reforça este trabalho com a inserção dos Componentes Integradores: PEP, OTTP e PSC. A partir destes, desenvolve o estudo dos complexos, propõe o diálogo entre as Ciências da Natureza/matemática e as Ciências humanas e Sociais, busca articulação teoria - prática, conhecimento científico - popular, escola e vida.

O Complexo de Estudo assumido atualmente pela EEMFF tem como centralidade a Agroecologia. Essa é uma unidade curricular que dialoga com as diversas porções da realidade. Nessa perspectiva, a forma de organizar a escola, o currículo e os planos de estudo têm por base o Materialismo Histórico-Dialético. Essa proposta exige o diálogo com a realidade local/global, a apropriação de questões da Atualidade, de modo a explicitar contradições, provocar a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, com suas múltiplas determinações, e ainda promover o exercício do trabalho coletivo por meio do processo de Auto-organização dos estudantes. O desenvolvimento do planejamento por Complexo de Estudo pode ser observado na figura abaixo. É uma síntese de um Complexo organizado com a turma do 1º ano do Ensino Médio perpassando as três porções da realidade, a saber: Trabalho e Renda, Reforma Agrária e Agroecologia.

Figura 41 - Síntese do planejamento por complexo – turma do 1º ano em 2023

TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO	DISCIPLINAS ENVOLVIDAS/ CARGA HORÁRIA SEMANAL	PORÇÃO DA REALIDADE
Campanha de conscientização contra as queimadas e desmatamentos.	OTTP - 3 horas/aulas e 1 hora/comunidade Língua Portuguesa- 3 horas\aulas Sociologia 1 horas\ aula Geografia 2 horas\aula	Trabalho e renda: Consumismo, sistema produtivo, posse da terra, cultivo orgânico, machismo, êxodo rural, formas de trabalho, exploração, serviços, nb's, políticas sociais, cooperativismo, associativismo, comercialização, cultivo convencional, produção de alimentos.
Feira Científica, Campanha das Sementes Crioulas.	OTTP - 3 horas/aulas e 1 hora/comunidade Educação Física - 1 aula Química - 2 aulas Língua Portuguesa - 2 aulas.	Reforma agrária: cultura, saúde, energias renováveis, educação, moradia, latifúndio, luta pela terra, alimentação, créditos, emancipação, incra.
Feira Solidária e Campanha das Sementes Crioulas.	OTTP - 3 horas/aulas e 1 hora/comunidade Língua Portuguesa - 3 aulas Biologia- 2 aulas História - 2 aulas Geografia - 2 aulas Inglês - 1 aula	Agroecologia: social, econômica, ética, política e ambiental, água, agroindústria, sementes crioulas, técnicas sociais, agrotóxicos, trabalho, cultura alimentar, fome, políticas públicas, quintais produtivos, cooperação, alimentos orgânicos, luta pela terra.

Fonte: Arquivo da EEMFF

De acordo com os estudos e práticas de Leite e Sapelli (2021, p. 238), o Complexo de Estudo assumido pelas escolas vinculadas ao MST “organiza o processo de estudo da natureza e da sociedade na mediação e conexão com o trabalho”.

Marx, em sua concepção materialista da natureza e da história, argumenta que a percepção dos sentidos deve ser a base de toda ciência. Foster (2023, p. 122) retoma o pensamento de Marx sobre o vínculo ciência e vida “a ciência natural irá, com o tempo, subsumir a ciência do homem, assim como a ciência do homem irá subsumir a ciência natural: haverá uma só ciência”. Na abordagem dos conteúdos, as áreas da ciência têm como ponto de partida uma determinada porção da realidade, assumindo como objetivo formativo compreendê-la para transformá-la.

A abordagem histórica dos conteúdos demanda dos(as) educadores(as) estudo e compreensão integrada, a fim de construir processos nos quais a história humana e a história natural sejam interconectadas. A partir dessa prática, há a possibilidade de compreender os fenômenos para além das aparências, que estes não existem de maneira isolada, e assim enfrentar a educação capitalista, que ao exercer um projeto de alienação se estabelece de forma fragmentada e desconectada da história.

A produção do conhecimento como uma atividade sensível foi expropriada pelo capital. Recuperar essa forma de construir o conhecimento é condição para a formação humana multilateral nos termos assumidos por Krupskaya (2017):

Formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Nessa mesma perspectiva, Rolo (2015) trata do papel fundamental que a filosofia desempenha, orientando para a reflexão crítica das condições históricas, para formar sujeitos de práxis política transformadora. O autor salienta que o tema da filosofia foi apontado por Marx como método, a fim de produzir a desalienação da ciência.

Nesse âmbito, a Agroecologia aliada à Educação do Campo representa um modo de produzir conhecimento que integra as ciências naturais e humanas. Os movimentos sociais e sindicais camponeses em suas práxis têm protagonizado, nessa aliança, a produção de conhecimentos que articulam as diversas áreas, um movimento constante nas Escolas de Educação Básica do Campo (especialmente em áreas de Reforma Agrária) nas Escolas Latino-

Americanas e nos diversos cursos ofertados pelo PRONERA (MASIOLI; CAMPOS e RESENDE, 2021; MOLINA, SANTOS e BRITO, 2020; CALDART, 2019).

Com essas práxis, tem-se reescrito a história da produção do conhecimento e projetado novas formas de (re)existir nas comunidades camponesas, uma luta atualizada pelo projeto de Reforma Agrária Popular.

A Agroecologia coloca-se na contra hegemonia do sistema capitalista em suas diversas frentes de ação. Tem como centralidade combater processos de alienação ser humano-natureza, promover a compreensão das múltiplas determinações que envolvem os fenômenos (aspectos naturais, sociais, humanos).

A lógica capitalista das relações sociais de produção permeou toda a obra de Marx, que fez uma reconstrução do conceito “metabolismo” usado nas ciências naturais. Ele se ocupou da dimensão social na produção do conceito para compreender a alienação do trabalho, que passou a ser interpretada por ele como uma “ruptura ou falha” no metabolismo social pela divisão nas relações entre os seres humanos, criando posições antagônicas de classes (MARTINS *et al.*, 2020, p. 2)<sup>39</sup>.

Ao criar essa fratura nas relações sociais por meio da divisão social do trabalho, pela propriedade privada, a forma capitalista rompeu com uma teia de relações, interconexões que existem na natureza, modificando relações mediadas pelo trabalho humano historicamente desenvolvido.

O trabalho humano foi historicamente transformado nos diferentes modos de produção. Indo além nessa reflexão, podemos dizer que o ser humano, ao transformar a natureza pelo seu trabalho, foi também se transformando, formando novos modos de ser, estar e interpretar a realidade. Mudanças que, em consonância com os interesses dominantes, converteu o trabalho na sua forma alienada e capitalista, em processos que destroem a vida da natureza e dos seres humanos.

Essa transformação encontra-se em consonância com as ideias que predominam no sistema capitalista. Como salienta Marx: “as ideias dominantes de cada época são as ideias da classe dominante, pois a classe que tem o domínio da força material da sociedade, representa ao mesmo tempo a força espiritual dominante” (Marx e Engels, 1986, p. 72).

---

<sup>39</sup>Síntese elaborada no processo de construção de um Guia de Estudos de Agroecologia na Educação Básica, com foco na formação de educadores/educadoras. MST, Região Sul, 2017-2020. Grupo de trabalho desta síntese: Adalberto Martins, Dominique Guhur, José Maria Tardin, Márcio Rolo e Roseli Salete Caldart. Versão concluída em 2020.

Nesse mesmo sentido, podemos pensar as transformações que são motivadas por cosmovisões dominantes, que segundo Barrientos (2021) foram formadas ao longo de séculos por influência de diferentes origens, corroborando a ideia positivista de desconsiderar conhecimentos como válidos cientificamente se estes não forem oriundos de métodos exclusivos da ciência.

Essa mesma cosmovisão, que interessa à classe dominante e ao capitalismo, é geradora de relações humano-natureza predatórias, egoístas, causa de desigualdades, que exaure a terra e a vida dos seres humanos, também não considerando a vida das futuras gerações. Por outro lado, as cosmovisões dos povos indígenas ou originários são menosprezadas (BARRIENTOS, 2021). Na atualidade de nosso país, o que presenciamos é a submissão desses povos e de todas as comunidades tradicionais que tentam resistir a processos cada vez mais violentos de expropriação.

Com a colonização, foi iniciado o extermínio dos modos de desenvolvimento e de organização social que resultaram em “conquistas extraordinárias na ciência e na arte”, também subsumindo “a ideia de que o ser humano é parte de um grande equilíbrio com a natureza; que a vida é uma totalidade que integra diferentes dimensões do universo” (BARRIENTOS, 2021, p. 283).

Toledo e Barrera-Bassols (2015), discutindo o papel da Memória Biocultural para enfrentar os conflitos próprios da sociedade humana, provoca reflexões sobre caminhos para defender outra lógica no modo de produzir conhecimentos agroecológicos. Os autores ressaltam que as comunidades tradicionais/locais, indígenas ou originárias, utilizando mecanismos de preservação individual, familiar, comunitária e coletiva, resistiram no decorrer das gerações. Portanto, interagiu com outras culturas ditas modernas, sem que essa relação implicasse na perda de sua identidade, ou seja, preservando sua memória histórica, biológica e social.

*Desde quando eu me entendi por gente, a Agroecologia entrou na minha vida. De trabalhar na agricultura, fomos desenvolvendo o jeitinho da época. Desde cinco anos, meu pai era agricultor, minha mãe e meus avós. Era um povo agricultor, trabalhador. Muita honra e glória a toda minha geração, que trabalhava no campo, na roça. (MARIA GORETE P. FERNANDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A fala de uma das mulheres assentadas no Santana, guardiã da biodiversidade na comunidade e facilitadora da Metodologia CaC, expressa uma lógica que resiste e preserva a Memória Biocultural com a qual, ao restabelecer vínculos, relações, laços identitários, amplia-se a compreensão da própria Agroecologia. Muito além de uma ciência, muito mais que cultivar

a terra, o que a lógica agroecológica propõe é o cultivo de pessoas, de humanidade, cultivo da saúde vital dos seres, da natureza, o que implica na construção de conhecimentos em diálogo com a terra e com os seus ancestrais.

Marx e Engels identificaram que o início da manifestação da ruptura metabólica humano-natureza se manifestava na agricultura, em consonância com as mudanças impulsionadas pela indústria capitalista no século XIX. Eles reconfiguraram o uso do conceito com o objetivo de entender as relações campo e cidade, alargando a compreensão das relações ser humano-natureza interna e externamente.

Segundo Martins *et al.* (2020), o conceito de metabolismo, nos modos de estudo da Agroecologia, ajuda a compreender diferenças entre formas históricas de agricultura, assim como contradições, concebendo a ideia de agroecossistema como chave de leitura crítica, desvelando a totalidade de interações naturais e sociais. A partir das análises de Marx, os autores salientam o significado tanto ecológico do metabolismo, como no sentido amplo na dimensão social.

E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade [...]. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (MARX E ENGELS, 2020, p.544-545).

Os apontamentos de Marx e Engels sobre a origem da “falha metabólica” remetem a temas elementares para compreender as formas históricas de trabalho humano assumidas na lógica de produção capitalista e as conseqüentes rupturas nas interações que interferem na sustentabilidade da vida.

Essas fragmentações no fluxo de relações sociais e ecológicas também se fazem presentes na educação capitalista e suas sempre mais ousadas formas de expropriação. Há, portanto, uma relação que se percebe metabólica a ser restaurada entre os espaços educativos e os processos produtivos em que vivem os sujeitos, reconstituindo vínculos duradouros e concretos, pela via do diálogo permanente entre universidades, escolas e comunidades camponesas.

Trata-se de reconstruir a função social desses espaços educativos, interconectar os estudos de ciências naturais, humanas e sociais, geralmente afastados pela forma e conteúdo da educação tradicional. Em contraponto, produzir relações e mediações entre as áreas de

conhecimento, assim como é naturalmente apresentada na realidade, sem que com isso haja perda da especificidade entre os fenômenos naturais e sociais.

Essa interdependência está no cerne do “trabalho camponês, na diversidade de sujeitos e suas culturas”. São essas as vias de construção de um novo modo de conhecer, pela interrelação entre Agroecologia e Educação do Campo, a fim de que essa junção seja força na construção do movimento de práxis que, ao interrogar e transformar a lógica convencional de formação, ajuda a restaurar a “relação metabólica da educação com processos produtivos vivos” (CALDART, 2021, p. 358).

Os processos de inserção da Agroecologia nas Escolas de Educação Básica do Campo têm se realidade pelo protagonismo das organizações camponesas, que na luta pela Reforma Agrária Popular assumem a concepção da Agroecologia na dimensão da prática, da ciência e da luta (CALDART, 2019a). Portanto, são eles os sujeitos principais dessa construção de práxis, que mantém fortes vínculos com as raízes ancestrais camponesas. Fundamentada nessa relação é que a Agroecologia se insere como potência nos espaços de educação pública da classe trabalhadora do campo, unificando esses três eixos fundamentais para a produção do conhecimento com sentido de práxis transformadora, de modo que “as práticas e as lutas orientam a produção da ciência; a ciência fundamenta as lutas e reorienta práticas” (CALDART, 2019a, p. 5).

As Escolas do Campo, principalmente aquelas que integram áreas de Reforma Agrária, em suas perspectivas política e organizativa, avançam na compreensão de que as exigências formativas da Agroecologia são inconciliáveis com a visão reducionista, restringindo-a ao ensino de técnicas. Ao realizar formação humana, ética, estética e política, ligação da escola com a vida, colocam em movimento a práxis transformadora, contribuem na luta por Reforma Agrária Popular, por Soberania Alimentar, por igualdade social, e mostram um caminho a ser percorrido, que embora repleto de enormes desafios, reservam possibilidades de resistir, compreender o que nos alerta a autora: “para ser radicalmente “a favor” da Agroecologia é necessário ser radicalmente “contra” o capitalismo e trabalhar estruturalmente pela sua superação” (CALDART, 2019a, p. 6).

A luta entre os projetos em disputa na articulação com o Estado tem sido constante no Ceará, sobretudo no que concerne à defesa do projeto de Educação do Campo. Embora as Escolas do Campo que estão nas áreas de Assentamento da Reforma Agrária sejam a própria materialização dos princípios, a institucionalização da Escola do Campo regulamentada para que todas as demais escolas de diferentes níveis e modalidades que estão no campo também materializem essa proposta, ainda se colocam no horizonte das lutas.

Há a preocupação constante em resistir ao projeto privatista na educação pública, defendendo as bases fundamentais da Educação do Campo, garantindo que Agroecologia seja assumida nas escolas como matriz formativa. Assim, o Movimento defende a educação profissional politécnica e avança na correlação de forças com o Estado, criando formas de resistir aos retrocessos na formação da juventude camponesa provocados pela “contrarreforma do Ensino Médio”, como enfatiza Maria de Jesus:

*Agora nós estamos num processo de atualização dos PPPs e as nossas escolas já são de Ensino Médio e Profissional do Campo. A gente já conquistou esta identidade, então agora estamos nessa batalha contra essa contrarreforma, e construindo essa possibilidade da formação técnica com essa concepção politécnica. É um grande caminho a realizar (MARIA DE JESUS, Coordenadora Estadual do MST, Entrevista em dezembro de 2023).*

A educação politécnica<sup>40</sup> em perspectiva na Educação do Campo assume a formação profissional como práxis, formação para o trabalho articulada à formação cultural, política, ética, científica. Busca a superação da dicotomia entre o político e o técnico, o manual e o intelectual. São práticas amplamente exercitadas através da Formação em Alternância adotada na Educação do Campo, que unifica conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, campo e cidade (CALDART, 2010).

Trata-se de processos que não cabem nas proposições padronizadas, visto que essas desconsideram as especificidades locais, bem como negam o exercício da coletividade, critérios essenciais à formação humana e omnilateral.

Na contramão de conteúdos e práticas que estimulam a concorrência e desconsidera os problemas sociais, explícitos nos direcionamentos da contrarreforma, o conhecimento defendido pelos sujeitos coletivos da Educação do Campo busca a compreensão dos processos produtivos e culturais como alternativa ao modelo destrutivo da agricultura capitalista, incentiva o desenvolvimento de tecnologias agroecológicas e a construção de estratégias para a superação das relações capitalistas pautadas na exploração e na competição.

---

<sup>40</sup> Essa é uma concepção de educação que está em consonância com os interesses da classe trabalhadora, tanto no conteúdo como no método e na sua forma de organização. Contrapõe a fragmentação dos conhecimentos, critica a separação entre educação geral e específica, entre trabalho manual e intelectual. As relações sociais exercitadas por meio desta objetivam “produzir com os outros seres humanos, seus meios de vida e não viver da expropriação do trabalho de seus semelhantes” (FRIGOTTO, 2012 p. 277).

## 5.2. PRESENÇA DOS SUJEITOS COLETIVOS: SEMENTES ALADAS DE TRANSFORMAÇÃO

Até aqui, discutimos a formação de base das famílias da comunidade do Santana, a afirmação das raízes camponesas, identidade, cultura, e coletividade como valores fundamentais para o sentido de pertencimento, na condução e resolução dos conflitos inerentes às relações humanas. Pontuamos que a própria constituição histórica da luta pela terra aliada ao processo formativo nas escolas (Escola de Ensino Fundamental São Francisco e Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes) ou na universidade (UECE/UFC – formações do PRONERA, entre outras ações de extensão), articulada com a vida dos sujeitos, fomenta o reconhecimento da cultura camponesa, afasta preconceitos e contribui para fortalecer a coletividade desses sujeitos. Analisamos, ainda, que as possibilidades criadas nos espaços educativos analisados, transcendem para outros espaços ocupados pelos sujeitos fora da comunidade, são desdobramentos do trabalho de base.

A luta por terra, trabalho, vida digna no campo é certamente pedagógica, e quando esse repertório de práticas sociais se coloca como matriz para produção do conhecimento, um grande salto vai sendo possível. Os sujeitos passam a levar, em sua consciência, as sementes da transformação, estas que consideramos mesmo “aladas”, pois são disseminadas pelos sujeitos em outros tempos e espaços.

As práxis que esses sujeitos assumem são potencializadoras de novas mudanças com sentido da desalienação, levam possibilidades de formação integral de outros sujeitos para além do espaço que ocupam. No sentido do que Gramsci (2000a § 3) considera como “o modo de ser do novo intelectual”, consiste “numa inserção ativa” na dimensão social, histórica, política da vida, sujeito que, para além da formação pautada na “técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica” tornando-se “dirigente (especialista + político)”.

Nesse tópico, dedicamo-nos a tratar de como esses sujeitos de práxis fazem-se presentes, desvelando a dimensão política nessa atuação e como essas ações podem tornar-se referências para o devido enfrentamento à exploração humano-natureza, assim como fonte geradora de resistência ao sistema capitalista na educação e no campo.

A política de Educação do Campo, ao longo de mais de duas décadas e meia de existência, por intensas disputas contrapondo o projeto capitalista, vem territorializando a formação humana com sentido de práxis transformadora. Pela ação dos movimentos sociais e sindicais do campo, educadores(as), pesquisadores(as), sujeitos militantes materializam, através dos cursos do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo, a formação

e a presença de sujeitos coletivos de práxis (MOLINA; HAGE; MARTINS, 2022) alcançando enorme quantidade e diversidade de territórios brasileiros. Esses, com seu engajamento, passam a constituir um corpo social coletivo em potencial, que no modo específico de cada lugar, orientando-se por princípios da práxis transformadora, têm feito a diferença na luta pela terra, por Soberania Alimentar, e por uma matriz produtiva agroecológica, incorporando os objetivos pautados no Projeto de Reforma Agrária Popular.

Por meio da presença ativa de sujeitos de práxis, a Educação do Campo desenvolve processos educativos que se pautam pelo compromisso de elaboração *com* envolvimento coletivo dos sujeitos. Faz-se instrumento de desalienação, parte das matrizes formativas da terra, trabalho, luta social, organização coletiva (CALDART, 2015b) e desvela violências, ausências e opressões vividas de maneira muito específica pela classe trabalhadora em cada tempo e espaço. Esses elementos são fundamentais, de modo que seus sujeitos possam compreender e atuar no mundo numa intensa relação teoria e prática, na reflexão sobre o vivido, no desvelar das múltiplas determinações, na problematização da realidade (FREIRE, 1978).

A denúncia dos processos desumanizantes a que são submetidos os sujeitos, e o anúncio de estratégias para enfrentá-los por meio de ações transformadoras, são formadoras de uma consciência organizativa. Como ensina Freire (1978), um modo dialógico de produzir conhecimento que se pauta por relações horizontais, democráticas, sem imposições entre sujeitos ou entre espaços, mas numa relação conjunta.

A primazia por essas relações dá-se por considerar que “o diálogo é uma exigência existencial”, e, portanto, deve ser assumido como forma de promover o encontro em que se solidariza o refletir e o agir dos sujeitos intencionados em transformar e humanizar a vida, afastando formas positivistas, que restringem a formação em “um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (FREIRE, 1978, p. 45).

Com a intencionalidade de construir um novo projeto de sociedade e de humanidade centrado na educação, a Educação do Campo assume a formação da consciência da práxis. Contempla o direito à educação como ato político, que objetiva o desvelamento das situações alienantes inerentes à vida dos sujeitos, para que sejam o ponto de partida e de chegada do conhecimento, e este seja meio para elaboração de processo transformadores. Guiada pela práxis, a Educação do Campo busca garantir a formação de sujeitos históricos engajados na luta, que compreendem o seu lugar na luta de classes e a missão histórica a enfrentar, por isso capazes de exercer a força histórico-social (VASQUEZ, 2011, p. 298) que as transformações demandam.

Da mesma forma, no Assentamento Santana os princípios da Educação do Campo emergem da luta histórica; da presença dos sujeitos da comunidade nas Escolas do Campo, atuantes na formação das crianças desde primeira infância até o nível médio (Escola de Ensino Fundamental São Francisco e Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes); da atuação de militantes do MST nos diversos espaços dentro e fora do Assentamento; da formação permanente dos sujeitos por meio dos estudos, dos cursos de formação continuada; da formação nos cursos técnicos, de graduação, especialização, com destaque para a relevância das formações ofertadas pela Licenciatura em Educação do Campo e pelo PRONERA, construídos junto a UECE e a UFC, entre outras formações que os sujeitos participam pelas iniciativas de extensão com universidades públicas. Todo esse repertório representa a práxis, o desenvolvimento de propostas condizentes com os elementos do trabalho e da pesquisa como princípio formativo, com a auto-organização para o trabalho coletivo, e que ainda ampliam percepção dos fenômenos em sua totalidade, reaproximam processo educativos com a vida em suas múltiplas dimensões.

Esses espaços formativos buscam construir conhecimento que tem como base posturas dialógicas, no sentido atribuído por Freire (1978). Priorizam o diálogo compreendido em diferentes sentidos, diálogo entre sujeitos que se intercomunicam, conhecimentos que se complementam, este como criação do(a) educador(a) ou do(a) estudante, que emana do científico ou do popular. Também o diálogo entre diferentes espaços educativos, que na ampla articulação, no encontro, na intercomunicação e na mediação com as realidades afasta a superposição, hierarquização de conhecimentos e, assim, pode encontrar a autenticidade, ampliar a compreensão do mundo e a possibilidade da transformação social.

Esse conjunto de elementos, que mantém pulsante a Educação do Campo, é reconhecido pela moradora do Santana, uma jovem educadora da EEMFF, que é também egressa da Escola Florestan Fernandes, expressando também sua decisão de retornar e contribuir com a comunidade:

*A proposta de Educação do Campo é ter uma educação na qual forma o sujeito capaz de pensar criticamente sobre os assuntos. E também ter esse retorno pra sua comunidade. Porque às vezes, por exemplo, eu poderia ter formado professora e ter tentado passar numa seleção lá numa escola de uma cidade, numa escola profissional. Mas não, eu prefiro ficar aqui. Porque aqui é onde eu tenho que devolver esse conhecimento, tentar contribuir aqui dentro do meu assentamento, dentro da minha escola (ANDREA PEREIRA DA LUZ, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

A Educação do Campo é implementada com grande esforço e êxito pelas escolas do Assentamento, principalmente por todo esse aparato formativo, do Movimento, das universidades e outros espaços de participação e luta. Por favorecer o vínculo com a comunidade, articula pesquisa e trabalho, estudo e produção material da vida. Esse complexo instrumental formativo constrói uma lógica de produção do conhecimento que tem garantido, na comunidade do Santana e regiões vizinhas, o engajamento de um grande quantitativo de sujeitos coletivos. Esse fenômeno tem fomentado uma incessante práxis, possibilidades de formar sujeitos coletivos, construir ações de transformação e resistência na educação, assim como em setores produtivos como na agricultura, pecuária, apicultura, infraestrutura, cultura, dentre outros.

*O Assentamento Santana é um dos poucos que eu conheço que tem uma visão tão ampla da questão de educação, de estudar, de se formar, de ir pra fora. Depois que faz Ensino Médio fazer uma faculdade, uma graduação, uma pós-graduação e depois voltar pra contribuir no assentamento (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*A gente percebe assim, que eles mantêm uma identidade, que a maioria desses jovens estudam e depois retornam pro assentamento. Tem muita gente trabalhando na escola, que estudou no IFPE, que estudou na UECE, mas que quiseram retornar pra trabalhar aqui no assentamento (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Observa-se a relação dialógica vivenciada desde a proposta de Educação do Campo nas escolas, que assumindo como matriz principal a Agroecologia, coloca em diálogo as diferentes gerações. Estabelece troca de conhecimentos com sujeitos coletivos que lutaram, evidencia a coletividade como necessidade fundamental e decisiva que sustentou lutadores(as) de outrora, a fim de garantir as conquistas que o Assentamento agora celebra:

*Hoje basicamente todos os professores que atuam na comunidade são pessoas da própria comunidade. Que saíram, estudaram fora e que voltaram e hoje contribuem... A UBS (Unidade Básica de Saúde) tem na enfermagem, alguém do assentamento que estudou fora, voltou pra contribuir. O psicólogo do mesmo jeito, vários outros profissionais. No Santana eu vejo assim, os jovens com a visão de futuro, no qual esse futuro tem que partir da educação, ter oportunidades de trabalhar e ter oportunidade de estudar e voltar. Contribuir com o assentamento (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Sobre o retorno e permanência da juventude no Assentamento Santana e nas comunidades vizinhas, é importante ressaltar que os próprios jovens que cresceram nessa materialidade, participaram ativamente dos processos de luta junto ao Movimento e passaram pelas Escolas do Campo tem se engajado na construção da resistência à agricultura capitalista. Eles(as) desempenham papel importante na formação técnica e política, atuando como multiplicadores da Práxis Educativa Agroecológica.

A pesquisa realizada por Oliveira (2023) aborda elementos importantes da proposta da Escola Florestan Fernandes no que se refere à matriz formativa da Agroecologia, apontando que esta transcende para o espaço da comunidade mediante a atuação da juventude.

A mencionada autora dialoga com um dos jovens educadores, egresso da EEMFF que hoje trabalha no Campo Experimental da Escola. Ele mora com sua esposa no Assentamento e atua na formação agroecológica, na escola e para além dela, como zootecnista, nas atividades desenvolvidas junto ao Movimento, nos quintais produtivos das famílias. O jovem destaca que, após sua formação, percorreu diferentes territórios/instituições no estado do Ceará, “mas o seu ideal era permanecer no Assentamento e contribuir na comunidade” (OLIVEIRA, 2023, p. 203).

É possível perceber que o movimento de retorno dos(as) jovens para o Assentamento após cursarem a graduação, seguindo o mesmo exemplo de educadoras e educadores, entre outros profissionais, vem cumprindo uma função de grande valor, tanto na formação da consciência política e organizativa como na composição de uma proposta educativa que integra Educação do Campo e Agroecologia.

Essa é a expressão concreta da formação política e científica da juventude, numa intensa articulação entre ciência, prática e luta (CALDART, 2021). Elementos indissociáveis destacados por Peloso (2009, p. 31) como parte fundante do trabalho de base popular, que “apaixona as pessoas, resgatando sua identidade, dignidade e autoestima”.

O regresso e protagonismo da juventude podem ser considerados processos históricos que vêm ocorrendo na comunidade do Santana, fator que tem colocado em movimento a formação que se faz também pelo exemplo, com base na própria trajetória de vida de sujeitos coletivos.

Na defesa de um projeto político camponês, em favor de sua comunidade, a juventude resgata o valor da identidade camponesa e a práxis que permeou sua formação na comunidade do Santana e na escola. E esse protagonismo na educação, na imersão social, cultural, política restaura a autoestima, contagia jovens estudantes que agora estão se formando e trilham o mesmo caminho, exercendo a resistência ativa, coletiva e transformadora. A declaração da jovem estudante do EEMFF, assentada no Santana, expressa esse reconhecimento: “A

*juventude do Assentamento Santana... esse grupo é organizado e essa organização já vem de muitos anos e vem passando de geração em geração”* (Laria Sousa, 2022).

Gutiérrez (1988) contribui com o debate da educação pensada e realizada como estratégia de enfrentamento ao sistema capitalista, às condições alienantes que submete os sujeitos, portanto como ato político. O autor aborda vivência de relações democráticas e participativas como imprescindíveis a fim de educar para a autogestão, para desenvolver o clima de liberdade que leva ao diálogo, à criatividade, à justiça e à esperança. Essa coerência com valores e atitudes são pilares fundamentais para modificar relações estruturais da sociedade como as posturas individualistas, opressoras e exploratórias, portanto, formação de base do sujeito político. Essa que se constrói como o diálogo solidário, que envolve o exercício do amor, da humildade, de viver a esperança no processo educativo (FREIRE, 1978).

Sobre essa característica político-educativa, com destaque para importância do diálogo com a juventude, Gasparin (2017, p. 120) salienta que “as organizações que não planejaram a formação com esse sujeito social a partir de uma nova ética, valores novos, disciplina nova, não projetam novos militantes, envelheceram não respondendo aos desafios atuais da luta”.

Por diversas vezes nas conversas com os sujeitos do Assentamento Santana, foi mencionada a preocupação com a formação dos(as) jovens, a organização de estratégias para a inclusão permanente desses sujeitos nos espaços formativos (escolas, assembleias, grupos de jovens, Ponto de Cultura, economia, setores produtivos, infraestrutura, atividades religiosas, festividades, entre outros). Essa postura representa o entendimento sobre a relevância que a juventude tem na continuidade e, mais ainda, na renovação da tarefa histórica da classe trabalhadora camponesa, que se estabelece pela formação ética, estética, política e organizativa desse grupo, como discute Peloso (2009, p. 40): “Quando uma organização não se renova, nem se amplia é porque já começou a caducar”.

Como uma comunidade que nasceu bem próximo ao Assentamento Santana e apelidada carinhosamente de “filhos do Santana”, o Assentamento Orange é desdobramento desse compromisso histórico assumido pelos sujeitos, e reflete o florescimento da práxis transformadora semeada pelos(as) lutadores(as) do Santana.

Mediante essa permanência, percebe-se dos(as) jovens fortes laços afetivos criados com as pessoas, com o lugar. Pela aproximação estabelecida nas famílias, no trabalho, na luta, entre outras formas de convivência, são criadas possibilidades de compreender as diferenças, além de unificar a diversidade de conhecimentos contidos nas diversas gerações.

Diante da riqueza de relações estabelecidas, amplia-se a responsabilidade no cuidado, para não permitir que valores capitalistas a que estão submetidos os sujeitos sejam

disseminados. O engajamento na formação política é força concreta para resistir à opressão, à discriminação e à exclusão. Esse caminho é afirmado por Peloso (2009, p.81) como “solidariedade universal”, no qual o autor enfatiza as tensões e imperfeições que podem ser encontradas:

Ninguém é uma ilha – a pessoa se realiza quando se relaciona com outras. A doutrina capitalista de cada um conforme sua ganância gera a dominação e a exclusão. Contra a lei do mais forte, a militância socialista procura praticar a solidariedade e igualdade, reconhecendo a soma das riquezas individuais, mas reagindo com a divisão entre superiores e inferiores. Por isso, luta contra a dominação de classe, a discriminação de gênero, o preconceito étnico e geracional e todas as formas de intolerância cultural e religiosa (PELOSO, 2009, p. 57 - 81).

Ainda que persistam, em muitos aspectos, a negação de vida plena, provocadas por ausências relativa ao acesso à água, infraestrutura para ampliar os processos produtivos, entre outros, percebe-se a presença de fatores que motivam a comunhão desses sujeitos, o regresso e mesmo a permanência na comunidade. Este é um fenômeno que merece ser estudado e aprofundado, mas percebe-se claramente que a formação dos sujeitos com as características aqui apresentadas tem exercido grande influência no modo de ser e viver que predomina na comunidade.

Os(as) jovens retornam para sua comunidade após conclusão dos estudos, ou mesmo permanecem constituindo família por encontrar condições de vida, trabalho, moradia, conquistas forjadas na luta permanente. O Assentamento Orange, terra também conquistada bem próximo ao Santana para assentar as novas gerações, os filhos e filhas que ali buscaram se estabelecer, é representativo do resultado da luta, associado diretamente com as relações sociais saudáveis, debates e estratégias organizativas.

Figura 42 – Assentamento Orange



Fonte: Registro da autora

Apesar dos desafios intergeracionais inerentes aos valores patriarcais impregnados dentro de uma sociedade capitalista, os(as) jovens resistem. Os relatos de uma jovem educadora do Santana e de um jovem estudante que mora no Assentamento Orange (filhos do Santana) são representativos do empenho que os sujeitos coletivos exercem a fim de que os Assentamentos sejam ambientes acolhedores, um convite ao diálogo intergeracional, onde são criadas oportunidades da alegria na convivência, de relações sociais saudáveis, além de incluir também as populações das comunidades vizinhas:

*O grupo de teatro ele propõe isso. Uma arte que revoluciona, que encanta e que forma pessoas. Porque aí a gente interliga todos os grupos culturais a partir desse grupo pra que a gente possa trabalhar as diversas gerações até chegar a **gerações antigas** (FRANCISCA ALANA DE JESUS DA LUZ, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022. Grifo nosso).*

*Eu sou de um assentamento vizinho e faço parte aqui dos grupos culturais do Assentamento Santana. Sou neto de assentado aqui do Assentamento e coordeno o grupo de jovens lá do Assentamento (Orange) (RONALD TORRES SOUSA, Estudante na EEMFF).*

Como práxis que intenciona estabelecer o diálogo entre as diferentes gerações no Santana, vale destacar o trabalho desempenhado pelos Mestres Antônio dos Santos Nascimento e Lourenço Virgínio Nascimento no grupo de Reisado, resgatando essa cultura por mais de 50 anos. As apresentações do grupo na região concentram-se no mês de janeiro em referência ao dia dos Reis Magos, e são retomadas cantigas próprias do reisado. Outro espaço com esse intuito é o Museu Ponto de Memória Dom Frágoso, coordenado pela educadora Rita Francisco dos Santos, que promove o resgate cultural e histórico, a valorização da memória de luta no Assentamento Santana. O museu conta com acervo de objetos (lâmparas, canecos, ferro de brasa, máquina de fazer punhos de redes, dentre outros) e mesmo sem apoio financeiro tem, no trabalho voluntário, a continuidade de suas atividades (SILVA *et al.*, 2022).

O diálogo com a realidade dos estudantes é assumido como princípio fundamental durante todo o percurso educativo na EEMFF e na comunidade, como salientamos nos capítulos 3 e 4. Com isso, o dinamismo das práticas sociais vai sendo incorporado aos processos educativos.

Os componentes integradores (discutidos no tópico 4.3.3), nesse caso especialmente o Projeto de Estudos e Pesquisa (PEP), em consonância com as finalidades educativas da escola, pautados nos marcos conceituais e definidos no Projeto Político-Pedagógico, são formas de

organização do trabalho educativo que intencionam estabelecer o vínculo entre estudo e trabalho, a relação teoria-prática, ciência-vida.

Para isso, a cada ano letivo ocorre a atualização do Inventário da Realidade, e nesta, o levantamento das especificidades dos(as) estudantes e a devida organização dos interesses de pesquisa. Como identificado na observação realizada na escola, são muitas as comunidades de origem, sendo que atualmente o quantitativo de jovens do próprio assentamento é bem menor. Nesse sentido, faz-se ainda mais importante conhecer os(as) estudantes e suas realidades. Os instrumentos de construção do Memorial do estudante, do projeto de pesquisa desenvolvido na comunidade e da sistematização da pesquisa dos(as) estudantes em artigo a ser socializado com a comunidade, já mencionado no capítulo 4 são importantes estratégias a EEMFF segue. Tal proposta, fundamentada na Pedagogia Socialista, intenciona construir o Trabalho como princípio Educativo (PISTRAK, 2018).

Essas são estratégias que, articuladas no Complexo de Estudo, mobilizam trabalho coletivo, mediações de Auto-organização dos(as) estudantes, estabelecem o diálogo com questões mais amplas, a Atualidade, proporcionando a realização concreta do Trabalho Socialmente Necessário (SHULGIN, 2013), de maneira que associa ciência e prática numa perspectiva transformadora.

Destaca-se os percalços na realização deste trabalho, que se estabelece de forma extremamente desafiadora numa escola pública submetida aos ditames da hegemonia capitalista. Como exemplo, situações que antes foram mencionadas devido aos excessos de avaliações externas, que seguindo padrões capitalistas submetem a ação dos(as) educadores(as). Há resistências constantes a esses ditames, movimentando um amplo debate, articulando a organização da comunidade através do MST, a fim de enfrentar as imposições do Estado, que inviabilizam o compromisso com a Educação do Campo e com a Agroecologia, impactando no conteúdo e na forma escolar que constrói conhecimento de base social e ecológica.

Diante desses desafios, faz-se importante observar o que orienta Pistrak (2018, p. 155) “que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham uma única orientação, que a teoria seja generalizada e sistematizada pela prática, e que a prática afinal de contas, seja baseada nos conhecimentos científicos”. Obviamente o autor refere-se à coerência com as finalidades de uma educação que tem como princípio a práxis transformadora, que mantém firmes os objetivos de alcançar a formação técnica e política, com vistas à superação da exploração ser humano-natureza.

Na sequência, apresentamos na figura abaixo uma breve síntese dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos(as) estudantes de Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes.

Figura 43 – Síntese de alguns projetos de pesquisa dos(as) estudantes da EEMFF

TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVO GERAL	TEMAS ABORDADOS
A importância da Agricultura Familiar	Analisar os impactos da agricultura para uma produção de alimentos saudáveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agricultura intensiva e extensiva</li> <li>- Agricultura familiar camponesa</li> <li>- Produção de Alimentos Saudáveis</li> </ul>
Práticas de conservação e recuperação do solo nas áreas de cultivo da Agricultura Familiar	Evidenciar as principais causas da degradação do solo e da água na comunidade, assim como apontar ações para o correto manejo e conservação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saúde do solo</li> <li>- Insumos químicos</li> <li>- Degradação do solo</li> <li>- Cobertura vegetal</li> </ul>
Soberania Alimentar no Assentamento Santana	Mostrar a importância da alimentação saudável fortalecendo a agricultura e quintais produtivos das famílias do Assentamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho coletivo</li> <li>- Hábitos alimentares</li> <li>- Herança histórico e cultural</li> </ul>
Meio Ambiente e a falta d'água	Refletir, sensibilizar e ajudar as pessoas a compreender as principais inflexões de água na vida dos seres humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnologias sociais</li> <li>- Convivência com semiárido</li> <li>- Cisternas, açudes e poços</li> </ul>
Produção de Matéria verde da Moringa Oleifera Lam sob diferentes alturas de corte consorciada com a Palma forrageira Cultivar Gigante	Analisar a produção da matéria verde da Moringa Oleifera Lam sob diferentes alturas de corte consorciada com a Palma Forrageira Cultivar Gigante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consórcio de espécies</li> <li>- Forragem de qualidade</li> <li>- Fertilizante</li> <li>- Região semiárida</li> </ul>

Fonte: Acervo da EEMFF – organizado pela autora

As pesquisas estabelecidas em diálogo com o entorno da escola pelo coletivo de estudantes com a orientação dos(as) educadores(as) representam o esforço da EEMFF em produzir conhecimento com sentido de práxis, enfrentar as pressões de uma educação capitalista que distancia a escola da materialidade da vida. Considerando os temas abordados e os objetivos das pesquisas é possível perceber a intencionalidade em exercitar a práxis como forma de conhecer, analisar e transformar a realidade. Portanto, realizar um processo que permite transitar entre teoria e prática, valendo a atenção constante para o que Vásquez (2011, p. 260) salienta, que a prática seja assumida como fundamento e fim da teoria, e que “a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela”.

Também é possível observar, a partir do teor das pesquisas, assim como o modo de planejamento e realização, a presença do diálogo entre conhecimento científico e popular, articulação ciência e vida. Uma mudança positiva, que nutre os territórios com os conhecimentos que interessam à classe trabalhadora camponesa, que contribui com a aproximação entre Educação Básica e Ensino Superior, Escola, universidade e comunidade camponesa contrapondo a lógica fragmentada na produção do conhecimento (MOLINA, 2019).

Como ressaltamos anteriormente, essa mudança nos modos de produzir conhecimento parte da ação de sujeitos coletivos e acontece em espaços educativos diversos que eles ocupam. Como exemplo, destacamos a presença da UFC através da formação de um grupo de doze mulheres no curso de Pedagogia da Terra (PRONERA) e da UECE com a formação de duas egressas no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC (PROCAMPO), ações que integram a proposta das escolas e a prática social das comunidades do Santana.

Na comunidade do Santana, foi possível notar o percurso constituído historicamente por sujeitos coletivos formados na luta e também através dos cursos mencionados, esses que hoje atuam em diferentes espaços da realidade. E assim como o grupo de mulheres egressas do PRONERA, muitos outros sujeitos desenvolveram suas pesquisas e suas trajetórias nas escolas, na comunidade, como militantes do MST. O quadro a seguir apresenta uma síntese de algumas das pesquisas desenvolvidas:

Figura 44 – Síntese de algumas pesquisas de sujeitos do Santana

TÍTULO/ANO	TEMAS ABORDADOS	ESPAÇO EDUCATIVO EM ALTERNÂNCIA
Memorial descritivo e reflexivo: uma história para contar - 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luta pela Terra</li> <li>- Luta por Educação do Campo</li> <li>- Consciência Política</li> <li>- Manifestações culturais</li> <li>- Práxis Educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Estadual do Ceará (UECE)</li> <li>- Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM – Limoeiro do Norte/CE</li> <li>- Licenciatura em Educação do Campo - Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF)- Assentamento Santana</li> </ul>
Agricultura camponesa e Educação no Campo - 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação entre escola e comunidade</li> <li>- Tripé: educação, trabalho e militância</li> <li>- Contexto político e sócio-histórico</li> <li>- Trabalho no Campo Experimental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Estadual do Ceará (UECE)</li> <li>- Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM – Limoeiro do Norte/CE</li> <li>- Licenciatura em Educação do Campo</li> <li>- Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF)</li> <li>- Assentamento Santana</li> </ul>
Os Núcleos de Base como espaço educativo: uma experiência na Escola São Francisco de Santana - 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação do Campo</li> <li>- Coletividade</li> <li>- Organicidade</li> <li>- CEBs</li> <li>- MST</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal do Ceará (UFC)</li> <li>- Faculdade de Educação - FACED</li> <li>- Pedagogia da terra (PRONERA)</li> <li>- Escola São Francisco</li> <li>- Assentamento Santana</li> </ul>

Fonte: Organizado pela autora em diálogo com os sujeitos

O caminho trilhado na luta por terra, educação e vida digna no campo continua por aqueles que, se formando, não abandonam a luta, pelo contrário, seja no lugar onde estão presentes protagonizam práxis transformadoras, fazem da ocupação do “latifúndio do

conhecimento” as mudanças na vida de outros sujeitos e outras realidades, essas que sempre mais desafiadoras impõem a tarefa de seguir na luta, estudar mais para transformar e elaborar novas e mais criativas formas de resistir.

De acordo com os estudos de Santos (2019, p. 116), há um número significativo de sujeitos que seguiram estudando nas seguintes áreas e níveis: **a) Técnicos:** Agropecuária; Agroindústria; Zootecnia; Agricultura e Auxiliar de Enfermagem; **b) Ensino Superior:** Pedagogia; Serviço Social; Jornalismo; Educação Física; Administração; Biologia; Nutrição; Enfermagem; Fisioterapia; Zootecnia; Química; Agronomia e Design de Moda; **c) Especialização:** Agroecologia; Desenvolvimento Rural Sustentável; Educação do Campo; História; Português; Gestão Pública e Gestão Escolar; **d) Mestrado acadêmico:** Zootecnia; Veterinário e Serviço Social.

É notável o quanto os sujeitos da comunidade do Santana, das Escola do Campo com suas práxis, têm tornando-se sementes de resistência. Como pilares para o desenvolvimento dessa dinâmica, temos a organização coletiva da luta, fortalecida pelo MST, expressa no protagonismo das mulheres formadas na práxis transformadora do PRONERA e que permanecem atuando na escola e na comunidade. “Os(as) camponeses(as) passaram a ocupar o latifúndio do saber. Passaram a cultivar a terra não só com sementes agrícolas, mas também com saberes, conhecimentos e profissões essenciais à dinâmica de manutenção e desenvolvimento do território camponês” (SANTOS, 2019, p. 119).

A partir de levantamento feito por Santos (2019, p. 121), destaca-se que, especificamente no Assentamento Santana, além do grupo de educadoras que em 2009 se formou no Pedagogia da Terra (UFC), o PRONERA viabilizou a formação de muitos outros sujeitos coletivos. Como exemplo: em 2013, uma jovem em Jornalismo da Terra (UFC); em 2015, três jovens na Especialização em Agroecologia, Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável (UFC). Todos os cursos foram desenvolvidos a partir da Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, fortalecendo os vínculos com a realidade camponesa.

Pode-se dizer que estudar, formar-se, contribuir na comunidade são práticas frequentes desses sujeitos, cuja continuidade marca suas perspectivas. É muito comum encontrar alguém do Santana falando do sonho que tinha, no início do Assentamento, de estudar, e também dos sonhos que agora tem em continuar os estudos na pós-graduação. As falas das educadoras das Escolas do Campo, formadas no Pedagogia da Terra / PRONERA e militantes do Movimento expressam esse desejo:

*A gente tem bandeiras de luta...Um sonho de fazer mestrado, fazer doutorado. Eu acho que a gente precisa ter mais acesso a muitos conhecimentos pra poder estar contribuindo mais. Tanto com nosso assentamento, mas também com outras bandeiras de luta (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*O conhecimento abre caminhos, horizontes. Faz com que a gente tenha um olhar holístico nas várias dimensões, isso te motiva a continuar, a lutar, seguir com os nossos sonhos. Eu também sonho em fazer um mestrado, um doutorado, passar num concurso estadual ou federal (MARIA EUZIMAR, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Essas características são sempre mais marcantes entre as mulheres, que na grande maioria das vezes tem suas possibilidades de estudar adiadas ao assumir o papel de mãe, de esposa, um fator comum numa sociedade patriarcal como a que vivemos. Esse é um debate colocado com muita força por todas elas, o que provocou um transbordar de emoção no momento da roda de conversas com as educadoras do Pedagogia da Terra no Santana.

*Ser mulher na sociedade, em qualquer espaço, é resistência. Porque você é fruto de uma sociedade patriarcal, machista. Você tem que se empoderar, ir pro enfrentamento, construir as relações. Ao mesmo tempo que você enfrenta, vai educando. Tem que educar também os homens pra ser sujeito, pra respeitar. Eu percebo que a gente tem tido muitos avanços nesse sentido da divisão de tarefas (MARIA EUZIMAR, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

No Santana, as mulheres estão sempre engajadas em projetos coletivos. Participam de diferentes atividades. Estão em diálogo com questões produtivas, educativas ou atuando nas funções que exercem nos processos organizativos, como na diretoria da Cooperativa, nos Núcleos de Base, no Ponto de Cultura, nos grupos religiosos, entre outros (SANTOS, 2019).

As mulheres da comunidade do Santana protagonizam a construção de soberanias em diversos sentidos. Nos últimos tempos, pode ser observado um cuidado especial que elas dedicam à matriz produtiva da Agroecologia nas escolas e na comunidade. Fernandes *et al.* (2017, p. 575) salientam a enorme ampliação do reconhecimento do trabalho desempenhado por elas, através da iniciativa coletiva e horizontal iniciada em 2018 com o Inventário de práticas agroecológicas e com o desenvolvimento da Metodologia CaC, que pelas práticas das mulheres, especialmente nos quintais produtivos, recebeu nova nomenclatura que é “camponesa e camponês à camponesa e camponês”.

Esse é um fator que tem impulsionado o resgate de elementos específicos da cultura feminina, essencialmente nos modos de organizar a vida no campo. Inclui o restabelecer dos

conhecimentos ancestrais na preservação de cultivares alimentares, terapêuticas e ornamentais reveladas nas práticas agroecológicas dos quintais produtivos e identificadas no Inventário (FERNANDES *et al.*, 2017).

*Na verdade, no estado do Ceará hoje a expansão do camponês a camponês, a massificação da Agroecologia está mais mediada pelas mulheres, como a experiência daqui. A gente percebeu que a adesão das mulheres e o trabalho delas é superimportante na massificação, até na conscientização com a família em si* (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

Estratégias vitais para a Soberania Alimentar brotam nos espaços dos quintais produtivos. O trabalho coletivo nesses espaços tem contribuído para o consumo de alimentos saudáveis, além da devida preservação de alimentos que fazem parte da cultura do campo, da região. O que em outros espaços, como na cidade, é praticamente impossível, visto que a invasão cultural (FREIRE, 1983) promove a padronização alimentar e o apagamento de práticas alimentares ancestrais, impactando diretamente no direito à Soberania Alimentar das pessoas.

Destaca-se ainda a importância dos quintais produtivos associados ao protagonismo feminino para o enfrentamento da escassez hídrica. Estes são espaços onde são utilizadas e desenvolvidas tecnologias agroecológicas e sociais de convivência com o Semiárido. Mediante essa relação horizontal, articula conhecimento popular e científico que tem grande potencial para massificar a Agroecologia nos territórios (ROSSET, 2019b).

Em diálogo estabelecido com a promotora (CaC), educadora, assentada no Santana, com educadores(as) da EEMFF e membros do setor produtivo do MST no Assentamento, apresentamos a seguir algumas práxis que estamos chamando de “Tecnologias da Resistência”.

Praticadas essencialmente nos quintais produtivos, mas também no “Campo Experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária Dom Frágoso”, conferem aos sujeitos formas de resistir às imposições do sistema capitalista no campo do Semiárido e na educação. Essas práxis são construtoras de relações e conhecimentos horizontais, que tem valor imensurável para a vida da natureza e dos seres humanos no território. Na síntese apresentada, buscamos nos apoiar nos estudos de Fernandes *et al.* (2017) que envolvem o Inventário das Práticas Agroecológicas e a Metodologia CaC, assim como em outras pesquisas sobre a Agroecologia e a Educação do Campo no Assentamento Santana (BRITO, 2017; OLIVEIRA, 2023).

Como Tecnologia de Resistência basilar, há na comunidade do Santana a utilização das cisternas e fontes de acesso de água. Nos quintais produtivos das famílias, bem como nas

Escolas, **1) as cisternas (cisternas de placas, calçadão e de enxurrada** – (figuras 45 e 46) e os açudes fortalecem diversos plantios, entre eles de árvores nativas e frutíferas, de palma forrageira, milho e capineiras, que alimentam os animais, viabilizam a produção de hortaliças, plantas medicinais e plantas ornamentais. (SILVA *et al.*, 2022).

Figura 45 - Cisterna de placa



Fonte: Registro da autora

Figura 46 - Cisterna de enxurrada



Fonte: Registro da autora

A captação e o manejo de água de chuva por meio das cisternas é uma forma de abastecimento que representa uma grande fonte geradora de vida e de novas tecnologias agroecológicas e sociais, que tem por finalidade desenvolver formas de manejo sustentáveis do solo e da água. Vista como prioridade para a convivência com o Semiárido, as cisternas integram a lista de práticas que promovem a produção associada ao zelo pela natureza, restaurando formas ancestrais de co-evolução com os bens comuns naturais.

Além das estratégias de captação da água da chuva, percebe-se que essas “Tecnologias da Resistência” se constituem em uma relação de cuidado, convivência harmoniosa com o solo e com a água. Nesse sentido, têm destaque algumas tecnologias. Integram essa lista: **2) o bioágua** (figura 47), um sistema de reuso de águas cinza que se dá pelo processo de filtração de águas de chuveiro, de lavatório, de cozinha, a fim de ser reciclada e reutilizada na produção agrícola. **3) O minhocário** (figura 48) é um elemento utilizado no Campo Experimental da EEMFF, e cumpre a importante função de produzir um composto orgânico de qualidade, enriquecendo o solo.

Figura 47 – Bioágua



Fonte: Registro da autora

Figura 48 - Minhocário



Fonte: Registro da autora

**4) A cobertura vegetal** (figura 49) é utilizada como forma de proteger o solo de ressecamento, retendo sua umidade por mais tempo e protegendo os micro-organismos que fertilizam o solo, sendo que uma espécie vegetal bastante utilizada na cobertura é a folhagem da Moringa. **5) As policulturas** (figura 50), presentes nos quintais produtivos são diferentes espécies de plantas, entre as quais hortaliças, diversos tipos de frutas como banana, mamão, limão, laranja, abacaxi, além de plantas medicinais, flores diversas cores.

Figura 49 – Cobertura vegetal



Fonte: Registro da autora

Figura 50 – Policulturas nos quintais produtivos



Fonte: Registro da autora

O consórcio de plantas traz benefícios aos solos degradados e com pouca disponibilidade de água, de forma que arbustos e árvores são estabilizadoras do solo e oferecem proteção e sombra às demais espécies. Essa estratégia é comumente aplicada dentro de sistemas agroflorestais - SAFs<sup>41</sup>. **6) A adubação orgânica** (figura 51) é facilmente realizada pela produção de resíduos na criação de ovinos, suínos e caprinos nos quintais produtivos. **7) O sistema produtivo agrossilvipastoril** (figura 52) se dá pela produção mista de plantas nativas, frutíferas e pequenos animais.

Figura 51 – Plantio de mudas com adubação orgânica



Fonte: Acervo da EEMFF

Figura 52 - Sistema produtivo agrossilvipastoril



Fonte: acervo da EEMFF

<sup>41</sup> Os sistemas Agroflorestais (SAFs) consistem no plantio integrado de espécies arbóreas e outras espécies de menor extrato. Esse sistema tem por finalidade trazer a diversidade para os sistemas de produção, o que confere melhoria da fonte de renda e do meio ambiente. Esse modelo tem como referência o produtor e estudioso Ernest Gotsch. Para ele, os SAFs trazem em sua essência a integração entre agricultura, floresta e ser humano (Caderno de Agroecologia vol. 1).

**8) O plantio de espécies nativas do bioma Caatinga** (figura 53), que ocorre em ampla articulação com a Escola e tem no Campo Experimental o viveiro de mudas, possibilita que a distribuição de mudas aos estudantes, para que as cultivem com suas famílias nos quintais e nas diferentes comunidades em que vivem. A coleta, o armazenamento e a troca de sementes de espécies nativas é feita entre os estudantes e as pessoas do Assentamento Santana e comunidades vizinhas.

A coleta e troca de sementes de espécies do bioma caatinga, o viveiro de mudas e o plantio de árvores nativas se articulam com um calendário de ações que faz parte de uma estratégia nacional promovida pelo MST. Trata-se do “Plano Nacional Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis” (Figura 55) criado em 2020, que tem como meta plantar 100 milhões de árvores em dez anos nas áreas de Reforma Agrária. Em três anos do projeto, já foram plantadas 10 milhões de árvores e 300 viveiros de mudas foram implantados. O projeto conta com materiais educativos que orientam o estudo, como os “Cadernos de Agroecologia volumes 1 e 2<sup>42</sup>”. As ações desenvolvidas por um coletivo de escolas e comunidades em diversos territórios brasileiros são fundamentais para fortalecer a resistência dos sujeitos do campo, estimulam principalmente os(as) jovens à produção de conhecimentos nas dimensões sociais, políticas, organizativas e representam uma verdadeira “Tecnologia da Resistência”, mesmo porque o reflorestamento com espécies nativas é elemento potente para o enfrentamento das mudanças climáticas. E no que diz respeito à convivência com o Semiárido, essa estratégia ganha novos desdobramentos, gerando enormes possibilidades de conhecer e transpor fatores limitantes para a produção agroecológica, seja na prática produtiva, na organização coletiva ou na construção de conhecimentos.

---

<sup>42</sup> Os volumes 1 e 2 dos Cadernos de Agroecologia são produções do MST e trazem propostas de estudos e organização coletiva das ações. Estão disponíveis no site do Movimento: <https://mst.org.br/download/cadernos-de-agroecologia-vol-1-2020/> e <https://mst.org.br/download/caderno-de-agroecologia-vol-02/>

Figura 53 - Plano Plantar árvores e produzir alimentos saudáveis - reflorestamento da Caatinga



Fonte: Registro da autora

Todos esses conhecimentos acima mencionados, desenvolvidos e ressignificados na prática cotidiana dentro dos quintais produtivos e no Campo Experimental, são patrimônio material e imaterial da comunidade do Santana. Práxis Educativas Agroecológicas utilizadas para alcançar formas de comunicação, produção e interação mais eficientes. Da forma como são estabelecidas, fortalecem a resistência de sujeitos históricos e coletivos, especialmente afirmando a mulher como protagonista que caminha lado a lado do homem, traz sua especificidade, questiona, opina e cria novas possibilidades de inter-relação entre sujeitos de diferentes gerações.

Nessa perspectiva, observa-se que as “Tecnologias da Resistência” produzidas na comunidade do Santana estão também associadas ao resgate de uma cultura comunitária geradora de práticas pautadas na coletividade, na solidariedade. As práxis elencadas a seguir têm contribuído para a transformação dos sujeitos e dos espaços nessa direção, reverberando de forma positiva em outros espaços que esses mesmos sujeitos passam a habitar, assim como nas relações que estabelecem dentro e fora da comunidade do Santana.

As “Tecnologias da Resistência” produzem sociabilidade coletiva constituída no diálogo constante, no cuidado com as relações, ao mesmo tempo em que promovem o (re)conhecimento da memória de luta. **9) A formação para o Trabalho como Princípio Educativo**, desenvolvida nos diferentes espaços/tempos da Escola, tem sua continuidade nos quintais produtivos (figuras 54, 55, 56 e 57).

Figura 54 - Trabalho como princípio educativo no Campo Experimental



Fonte: Registro da autora

Figura 55 – Rodas de conversas integrando gerações



Fonte: Acervo da EEMFF

Figura 56 - Vínculos entre os conhecimentos produzidos na Escola e as práticas produtivas



Fonte: Acervo da EEMFF

Figura 57 - troca de conhecimentos entre estudantes e facilitadoras CaC nos quintais produtivos



Fonte: Acervo da EEMFF

São articuladas ações desenvolvidas junto ao coletivo de facilitadores(as) da Agroecologia, em grande maioria as mulheres que se formam mediante a Metodologia CaC e os(as) estudantes da EEMFF. **10) As rodas de conversas e outros momentos que integram gerações, vinculam conhecimentos produzidos na Escola às práticas sociais comunitárias.** São práticas desenvolvidas mediante o processo de Auto-organização de estudantes, fortalecidas pelos componentes integradores OTTP, PEP e PSC, estes que por sua vez favorecem a imersão nos desafios e potencialidades presentes na realidade, impulsionam o Trabalho Socialmente Necessário, incluindo as pesquisas que abordam diversas temáticas dentro das comunidades. Destaca-se os momentos em que os(as) estudantes realizam

entrevistas com as mulheres guardiãs da memória e sistematizam suas histórias de luta, levando em conta aspectos culturais, sociais, políticos, ambientais e refletindo questões locais em diálogo com elementos que se apresentam na Atualidade local/global. Mediante esses encontros, são estabelecidos diálogos e trocas de conhecimento que propiciam a relação intercultural, intergênero e intergeracional, integrando conhecimentos populares e científicos.

A realização de ações dialógicas e transformadoras no espaço em que os sujeitos ocupam ou venham a ocupar, como já discutido anteriormente, é resultado de um processo histórico de construção de conhecimento em que os sujeitos são protagonistas, participam ativamente, têm espaços de participação garantidos, especialmente devido à forma com que a escola está organizada. A proposta educativa que viabiliza e estimula a Auto-organização dos(as) estudantes também não é dada de forma natural, mas constrói-se na resistência, contrapondo comportamentos que imobilizam, alienam e oprimem.

**11) As rodas de conversa embaixo da “Imburana do saber”**, árvore situada no Campo experimental (figura 58), constituem-se como elemento simbólico do modo de produção de conhecimento que tem como ponto de partida a vida dos sujeitos, a formação humana omnilateral, o resgate da cultura de coletividade que ajuda a desconstruir posturas individualistas e competitivas, constituídas a partir de momentos em que há trocas horizontais, relações dialógicas em que transborda a afetividade. Nessa mesma direção, convém ressaltar que **12) as ações do Ponto de Cultura** (figura 59), por meio das diversas oportunidades anteriormente mencionadas, também integra o repertório de espaços coletivos em que o Trabalho como Princípio Educativo, a Auto-organização e a formação crítica são construídos.

Figura 58 - Rodas de Conversas embaixo da “Imburana do Saber”



Fonte: Registro da autora

Figura 59 - Ações do Ponto de Cultura



Fonte: Registro da autora

A formação humana, crítica e transformadora colocada em movimento dentro do Santana, pela ação integrada com os sujeitos coletivos produtores de resistência ativa, na comunidade e em conjunto com o MST, na universidade, entre outros espaços, tem ainda como pilar central **13) a formação permanente de educadores(as)** (figura 60).

Figura 60 - Formação Permanente de Educadores(as)



Fonte: Registro da autora

Esse é um espaço de criação de novas estratégias de resistência. É a partir do compromisso de formação permanente que se organiza coletivamente a luta, integra os sujeitos das diversas escolas e comunidades camponesas do Ceará. Ao longo do ano, nos diversos momentos em que a formação de educadores(as) acontece, são fomentadas a construção de novas e mais potentes “Tecnologias da Resistência”, incluindo o debate da conjuntura do país, desafios no âmbito local, regional e global que ampliam a compreensão da Agroecologia como estratégia de enfrentamento ao capital.

Figura 61 – Síntese das Tecnologias da Resistência

TECNOLOGIAS DA RESISTÊNCIA E SEUS SUJEITOS
<p><b>As cisternas</b> - são reservatórios cilíndricos feitos de ferrocimento, que permitem o armazenamento de águas das chuvas, a implantação destas faz parte da política impulsionada com o governo Lula (2003). Essa ação tem como principais sujeitos: a Articulação do Semiárido (ASA); os movimentos sociais e sindicais do Semiárido, os(as) trabalhadores(as) camponeses do Semiárido. No Santana sua ampliação é impulsionada pela ação de educadores(as) da EEMFF, do MST e das famílias nos quintais produtivos.</p>
<p><b>O bioágua</b> - é um sistema de reuso de águas cinzas adotado nas Escolas de Ensino Médio do Campo do Ceará. Essa ação tem como principais sujeitos: os(as) educadores(as); os(as) estudantes; o Movimento; as famílias dos assentamentos onde estão localizadas as Escolas.</p>
<p><b>O minhocário</b> - criação de minhocas com o objetivo de transformar resíduos em adubos orgânicos. São sujeitos principais dessa ação os(as) educadores(as) e estudantes; as famílias camponesas; militantes dos Setores de Produção e Educação do MST.</p>
<p><b>A cobertura vegetal</b> - são camadas de resíduos que protegem o solo e a água. Ação realizada por estudantes, educadores(as), pelas famílias do Assentamento Santana e outras comunidades. Difundida pela Metodologia CaC pelos(as) promotores (as) do conhecimento agroecológico. Também participam dessas atividades sujeitos dos Setores de Produção e Educação do MST.</p>
<p><b>As policulturas</b> - é o cultivo de várias espécies vegetais em um mesmo espaço/tempo. Prática realizada por educadores(as) e estudantes. Também é constante nos quintais produtivos pela ação das famílias. Difundida pela Metodologia CaC pelos(as) promotores (as) do conhecimento agroecológico e por sujeitos dos Setores de Produção e Educação do MST.</p>
<p><b>A adubação orgânica</b> - uso de compostos formados por resíduos orgânicos. Prática realizada por educadores(as) e estudantes. Também é constante nos quintais produtivos pela ação das famílias. Difundida pela Metodologia CaC pelos(as) promotores (as) do conhecimento agroecológico e por sujeitos dos Setores de Produção e Educação do MST.</p>
<p><b>O sistema produtivo agrossilvipastoril</b> - prática de produção agrícola que combina espécies florestais, produção animal, além de culturas agrícolas. Também é conhecido como sistema de agrofloresta (SAF's). Prática realizada por educadores(as) e estudantes. Também é constante nos quintais produtivos pela ação das famílias. Difundida pela Metodologia CaC pelos(as) promotores (as) do conhecimento agroecológico e por sujeitos dos Setores de Produção e Educação do MST.</p>
<p><b>O plantio de espécies nativas do bioma Caatinga</b> - é uma prática de reflorestamento do bioma Caatinga. Prática realizada por educadores(as) e estudantes. Também é constante nos quintais produtivos pela ação das famílias. Difundida pela Metodologia CaC pelos(as) promotores (as) do conhecimento agroecológico e por sujeitos dos Setores de Produção e Educação do MST.</p>
<p><b>A formação para o Trabalho como Princípio Educativo</b> - se estabelece a partir de um conjunto de práticas organizadas pelo coletivo de educadores(as) da EEMFF em diálogo com os(as) estudantes e a comunidade, com os Setores de Produção e Educação do MST. Desenvolvida em diversos espaços/tempos da Escola pelos(as) educadores(as) e estudantes, conta com a participação de sujeitos da comunidade do Santana e dos setores de Produção e Educação do MST.</p>
<p><b>As rodas de conversas e outros momentos que integram gerações</b> - práticas desenvolvidas mediante o processo de Auto-organização de estudantes, fortalecidas pelos componentes integradores OTTP, PEP e PSC, que impulsionam o Trabalho Socialmente Necessário e articulação entre conhecimentos científicos e práticas sociais. Ações desenvolvidas no diálogo entre educadores(as) e estudantes, famílias do Assentamento Santana. Difundida pela Metodologia CaC pelos(as) promotores (as) do conhecimento agroecológico e pelos sujeitos dos Setores de Produção e Educação do MST.</p>
<p><b>As rodas de conversa embaixo da "Imburana do saber"</b> - espaço de escuta ativa, acolhimento, sensibilização, fortalecimento de vínculos, estudos, reflexões, trocas horizontais de conhecimentos. Ações desenvolvidas no diálogo entre educadores (as) , estudantes da EEMFF e comunidade.</p>
<p><b>Ações do Ponto de Cultura</b> - espaço de atividades educativas da arte, e da cultura camponesa. São ações desenvolvidas pelo coletivo de cultura em diálogo com educadores(as) das Escolas, estudantes, sujeitos da comunidade do Assentamento Santana. Membros do Setor de Educação e Produção do MST. Há também envolvimento indireto de sujeitos das secretarias de cultura dentre outros espaços como das universidades.</p>
<p><b>Formação permanente de educadores(as)</b> - espaço/tempo de integração e formação dos(as) educadores(as) das Escolas de Ensino Médio do Campo do Ceará, inclui os espaços de estudo, reflexão e planejamento nas próprias Escolas. Ocorrem ao longo do ano letivo. Ações realizadas em diálogo entre educadores(as) e estudantes; educadores(as) da SEDUC/CE; educadores(as) das universidades públicas e de outras Instituições de Ensino Superior do Ceará; educadores(as) membros do MST.</p>

Fonte: Elaborada pela autora

Como elementos fundamentais da Práxis Educativa Agroecológica as Tecnologias da Resistência transcendem a matriz técnica de produzir alimentos de forma ecológica, alcançando uma relação de profundo respeito entre o ser humano-natureza, forjando relações horizontais restauradoras da verdadeira Agroecologia. Esta que se origina dos modos de ser, fazer e viver ancestral, que construída com o povo e pelo povo é indispensável para consolidar o bem comum.

Nesse sentido, as “Tecnologias da Resistência” identificadas representam um conjunto de práxis que ajudam a enfrentar os desafios da classe trabalhadora contra as destruições provocadas pelo sistema capitalista. Intensificar essas tecnologias está diretamente vinculada à necessidade de formar e organizar coletivos de sujeitos históricos e políticos que, produzindo ações integradas, dialógicas e transformadoras, possam formar uma forte e resistente teia anticapitalista.

Essa lógica central da Agroecologia de base ancestral e popular é o conhecimento que aos poucos foi sendo cooptado e transformado em mercadoria pela lógica capitalista (BARRIENTOS, 2021). E, portanto, o reencontro com as matrizes presentes na ancestralidade indígena e de povos originários, perseguidas e apagadas na imposição colonial, são centrais para restaurar a Práxis Educativa Agroecológica e reconstituir o sociometabolismo ancestral que recupera a humanidade, o elo perdido que separa o vínculo originário humano-natureza.

Eis um desafio posto que a Práxis Educativa Agroecológica tem na atualidade, o compromisso em criar e disseminar ações dialógicas em confronto com processos desumanizantes, antidialógicos, que sustentam formas de dominação patriarcal, a competição e a opressão. Preservar junto às novas gerações o germe que ainda resiste da cultura coletiva, da comensalidade, da capacidade de conviver, de exercer a hospitalidade.

É uma tarefa que tem sido assumida, ao longo da história, por diversas comunidades camponesas organizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo. E, a exemplo do Assentamento Santana, seguem restaurando traços da cultura coletiva, sempre se valendo de uma articulação maior com sujeitos coletivos em outros espaços.

Ao que se percebe, esse cultivo tem gerado frutos valiosos, que são apresentados ao longo dessa pesquisa. Um processo que se torna possível pelas brechas criadas a partir dos espaços coletivos de construção do conhecimento, a exemplo da participação das mulheres como promotoras no processo Camponesa e Camponês a Camponesa e Camponês (CaC), que tem contribuído para a ampliação da Metodologia nos territórios dos assentamentos de Reforma Agrária e comunidades, a qual está sendo implantada a nível de estado no Ceará (FERNANDES et al., 2017).

Com tais estratégias para preservar de outra lógica de viver, as mulheres, desde os quintais produtivos e em outros espaços educativos, contribuem ativamente com a formação política da Agroecologia. Enquanto desenvolvem suas atividades, também denunciam práticas destruidoras das relações ser humano-natureza e anunciam caminhos para resgatar a coletividade, as culturas e cultivos ancestrais em diálogo com os conhecimentos científicos.

A presença do protagonismo feminino na comunidade do Santana marcou profundamente as lutas historicamente travadas. Como relata a educadora: “*Em todas as atividades do assentamento a gente vê a presença feminina muito forte*” (FERNANDES, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022). As mulheres do Santana vêm batalhando o espaço para estabelecer-se com mais força. Lutam para exercer o seu papel político e social, engajam-se nas práticas agroecológicas, mas não dissociam essa atuação do necessário confronto com o patriarcado, o racismo, o capitalismo e todas as formas de exploração e discriminação.

O embate enfrentado pelas mulheres do Santana é representativo de uma tarefa histórica fundamental a ser assumida com força pelos sujeitos coletivos, que é combater, em todos os espaços, a contradição entre capital e vida, romper com a ideia de que a economia é movida pela acumulação e pelo lucro (NOBRE, 2021).

Assim, é necessário movimentar a sociedade, as instituições, uma grande coletividade de sujeitos para restaurar a “teia de relações vitais” em que impere a corresponsabilidade, e exercer o compromisso com a construção de relações mais conscientes, humanas e solidárias, geradora de cuidado com os bens da natureza e de condições de vida plena para todos e todas. Produzir processos geradores de novas práxis, que restauradora dos elos ser humano-natureza, humano-húmus, humano-terra, relações que as exacerbadas formas alienantes e opressoras do capitalista vêm rompendo. Esse caminho de regeneração, da qual depende a vida, é analisado por Boff (2005, p.65), que considera estar emergindo, de forma lenta, “novo acordo de respeito, veneração e mútua colaboração entre Terra e humanidade”. Ele compreende que:

O sonho utópico desta fase é buscar a humanização do ser humano, desafiado a viver a partir de sua singularidade, como ser comunitário, ser de cooperação, ser de com-paixão, ser ético, que responsabiliza por seus atos para que sejam benfeitos para o todo. Essa utopia deverá ser concretizada dentro das contradições, inevitáveis em todo processo histórico, ou produzidas pelos conflitos dos interesses. Mas ela significará um novo horizonte de esperança que alimentará a caminhada da humanidade na direção do futuro (BOFF, 2005, p. 65-66).

Na comunidade do Santana, observa-se uma expansão do protagonismo feminino, que se dá em meio às contradições. Uma grande preocupação para o avanço do conhecimento agroecológico e da própria Agroecologia é a necessidade de romper com posturas machistas, de modo que, cada vez mais as mulheres sejam ouvidas. As práticas Agroecológicas com perspectivas de transformar os sistemas produtivos, as relações, os processos educativos, precisam ser assumidas para além dos quintais produtivos, do Campo Experimental da EEMFF e da atuação das mulheres. Essas práticas devem ser exercitadas de forma mais plena nos diversos setores produtivos (agropecuária, apicultura, entre outros) atualmente geridos majoritariamente pelos homens.

De acordo com Nobre (2021, p. 333) a prosperidade desse diálogo depende da “decisão política em superar a divisão sexual do trabalho e hierarquias de poder com base no gênero e na autogestão; a de considerar o trabalho de cuidados como responsabilidade de todos os envolvidos, assim como um espaço de iniciativas e experimentações”.

Essa é uma mudança que tem sido exercitada, a começar pelo debate sobre a distribuição das tarefas de cuidado, como os afazeres de casa. Um desafio constante em romper com uma cultura enraizada, como relata uma das mulheres educadoras do Santana: *“Algumas mulheres vieram de uma cultura que é a mulher quem faz tudo em casa. A gente vê em muitas famílias que já mudou esse comportamento, que o esposo pode também limpar a casa, pode lavar roupa, pode fazer a comida”* (MARIA IVONETE, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

Por compreenderem que a luta pela Agroecologia e Soberania Alimentar está para além do conhecimento de técnicas produtivas e depende essencialmente da transformação nas relações sociais, econômicas e políticas é que elas, protagonizando nos diversos espaços, buscam romper com valores de exploração, e fortalecer relações que humanizam os sujeitos a fim de se autotransformarem para realizar essa tarefa. “Observamos que as mulheres irrompem com o espaço privado, inserindo-se em espaços de organização política, produção agropecuária e atuação profissional nos espaços das políticas públicas presentes na comunidade” (SANTOS, 2019, p. 111).

Para as mulheres, é imprescindível a dimensão política da Agroecologia, que associada à matriz formativa da Educação do Campo (cultura, trabalho, história e da luta social), passam a integrar um processo de produção de conhecimento que prepara as novas gerações para também assumir a tarefa de combater as situações alienantes e opressoras às quais os sujeitos da classe trabalhadora estão submetidos, sobretudo a mulher camponesa:

*O papel que a gente tem, tanto da escola, como camponesa, como filha de assentada, de disseminar isso para as crianças, os adolescentes, os jovens, que são eles que vão dar continuidade. Se Deus quiser, daqui uns dias, porque a luta tem que continuar... Se a gente não ensina e se a gente não educa, não se preocupa com o processo educativo de nossas crianças, de nossa juventude, quem vai dar continuidade no futuro? Então a gente só defende e só gosta daquilo que a gente conhece. Então, por isso que a história e a memória é tão importante...é uma bandeira de luta nossa também, mais pessoas compreenderem o papel da mulher na sociedade, o papel da mulher na família, o empoderamento da mulher (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Essa trajetória histórica de uma formação humana, crítica e atuante frente aos problemas vividos pelo povo tem gerado, na comunidade do Santana, estratégias de resistência que podem ser consideradas como referência. Um exemplo claro que abordamos no próximo tópico com maior detalhamento é o caso da Cooperativa COOPÁGUIA. A forma de organizar os setores produtivos e de gerir social e economicamente o Assentamento merece a realização de novas pesquisas com vistas a aprofundar sua relevância. De maneira que se possa compreender os elementos constitutivos do êxito que os sujeitos têm alcançado nessa comunidade, assim como as formas de preservação da circularidade da renda manter-se dentro do próprio Assentamento, como destaca a mulher que está na diretoria da cooperativa atualmente: *“A qualidade de vida é um marco, o pessoal busca alternativa na questão da economia girar aqui dentro do assentamento”* (FERREIRA FERNANDES, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

### 5.3. A PRÁXIS EDUCATIVA AGROECOLÓGICA: TRANSFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA NO METABOLISMO SER HUMANO-NATUREZA

Neste tópico, apresentamos possibilidades geradas a partir das práxis realizada pelos sujeitos da Comunidade do Santana, caminhos para a construção do conhecimento Agroecológico numa lógica transformadora, assim como formas de resistência que dessa trajetória resultam. Apontamos, ainda, alguns desafios que se colocam na realização dessa tarefa, que por ter relevância na construção da práxis transformadora precisam ser compreendidos em sua essência, apontando para outras pesquisas que podem e devem percorrer esse caminho. Mesmo porque apresentam-se como desafios que podem transformar-se em grandes possibilidades, uma vez que as mesmas possibilidades aqui apresentadas se mostraram anteriormente apenas como questões desafiadoras, práxis imaginadas, e que, no entanto, pela ação de sujeitos coletivos, foram se transformando em conquistas.

Vásques (2011), diferenciando os níveis de práxis, discorre sobre a característica criadora, a qual é mais que reproduzir uma forma acabada, pois no processo há imprevistos que obrigam a realizar mudanças no plano formulado idealmente. Assim, o autor esclarece que “a consciência traça, poderíamos dizer, um fim aberto, ou um projeto dinâmico, e justamente por essa abertura ou dinamismo deve permanecer, também ela, aberta e ativa ao longo de todo o processo prático”. E por meio da constante relação entre teoria transformadora e prática, também transformadora, constrói-se novas maneiras para contornar obstáculos, convertendo limites em possibilidades.

O ato criativo, aqui considerado uma estratégia transformadora da realidade, uma bandeira da luta de classes, germina na práxis vivenciada na Comunidade do Santana. Trata-se de um processo que se desenvolve mergulhado nas contradições próprias do sistema capitalista. Como descreve Gutiérrez (1988, p. 61) “a visão de futuro, portanto, de outro modo de ser e viver no mundo, não é uma experiência que se faz por geração espontânea, mas recriar o mundo, recriar a sociedade e recriar-se a si mesmo é luta, conflito, contradição, violência, guerra”. Portanto, um ato que emerge em meio às contradições próprias do sistema.

A fim de qualificar as observações, desvelar tensões que permeiam a construção de outra lógica de viver e de fazer agricultura, de construir e disseminar a Agroecologia associada ao caso da comunidade do Assentamento Santana e da EEMFF, estabelecemos diálogo com o professor Peter Rosset, membro do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) - Universidade Estadual do Ceará (UECE). Também se apresenta na condição de militante na articulação internacional de Movimentos Sociais da América Latina a Via Campesina, associado à Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología (*SOCLA*), e no Movimiento Agroecológico Latinoamericano y del Caribe (*MAELA*). Com identidade histórica de atuação nas questões sociais, técnicas, políticas e econômicas, o educador tem apoiado a construção do movimento agroecológico de camponês a camponês da ANAP/ CUBA nos territórios de diversos países como México, Tailândia, assim como no território do Ceará, e em específico no Assentamento Santana.

Giraldo e Rosset (2017) discutem a eminente cooptação da Agroecologia pelo sistema capitalista. Este que a vislumbra como uma chave para superar suas crises, como campo estratégico para criar novas oportunidades de acumular capital. Os autores alertam para a existência de duas concepções radicalmente distintas da Agroecologia. De um lado, há uma abordagem que a considera puramente técnica, científica e institucional, desprovida de seu caráter político. Por outro, existe a “Agroecologia do povo”, profundamente política e defensora da justiça distributiva do sistema alimentar.

A nova submissão, apontada por Giraldo e Rosset (2017, p. 13) como “Revolução Verde disfarçada” ocorre pela inclusão dos(as) camponeses(as) aos espaços de acumulação abertos pelo capital, pela captação de crédito para empresas, disponibilizando as mercadorias que, associadas ao microcrédito, fomenta a compra, o que gera o endividamento dos(as) agricultores(as).

Dessa forma, no lugar do conhecimento de práticas milenares e domínio de técnicas, ocorre a dependência de bioinsumos (sementes orgânicas certificadas, fertilizantes orgânicos, biopesticidas, biofertilizantes). Ao contrário de trocas horizontais e acessíveis, são oferecidos como mercadorias conhecimentos via cursos, materiais e serviços agroecológicos. E entre outros processos, ocorre a substituição de estratégias locais de comercialização por ações que estimulam a adesão à monocultura de orgânicos do tipo exportação (GIRALDO e ROSSET, 2017), provocando uma nova forma de exploração do trabalho camponês.

Esses processos de cooptação estabelecem-se essencialmente através de uma forma de produção do conhecimento que está em diálogo com os interesses dominantes. Pressiona que as universidades, institutos de pesquisa estejam a serviço dessa demanda, ao passo que afasta condições para a construção do pensamento crítico, assim como inviabiliza atender necessidades da comunidade, ou mesmo a aproximação com os movimentos sociais. Sobre essa questão, o educador salienta:

*O problema das faculdades de agronomia é que não preparam as pessoas para a Agroecologia. Na maioria das vezes os cursos não são acessíveis aos estudantes pobres das comunidades rurais, filhos e filhas dos membros das organizações. E mesmo no caso, se romperem com todas as barreiras que impedem sua condição de acesso, se conseguem estudar nessas faculdades, essas pessoas não são estimuladas a manterem o vínculo com suas comunidades de origem... são preparados para serem técnicos do agronegócio, não para trabalhar com a Agricultura Camponesa. Quase não aprendem da Agroecologia e é muito pouco provável que voltem para suas comunidades e organizações (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

O educador da UECE e membro da Via Campesina salienta, ainda, que mesmo quando se trata de cursos de Agroecologia, ainda podem prevalecer os interesses dominantes:

*No Brasil agora tem muitos cursos técnicos de Agroecologia, mas são exclusivamente a parte técnica, preparar técnicos do agronegócio para fornecer os alimentos orgânicos dos supermercados elitizados. A maioria dos cursos técnicos na Agroecologia são deste jeito. Só os cursos que conseguimos construir com os movimentos sociais e / ou cursos do PRONERA*

*não tem esse ângulo de formar técnicos para o agronegócio* (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).

O educador considera que a preparação para assumir a Agroecologia dentro das estratégias do Agronegócio está entre as principais formas de cooptação que se faz presente nos cursos de Agronomia, e mesmo nos cursos de Agroecologia. Mesmo porque vai sendo influenciada por um conjunto de estratégias mercadológicas. Giraldo e Rosset (2021) estabelecem um arcabouço analítico de abordagens nomeadas de Agroecologia com caráter neoliberal ou reformista, que tem como objetivo inserir os(as) camponeses(as) em cadeias globais de alto valor para agroexportações. Os mesmos autores sintetizam princípios essenciais para o desenvolvimento de um processo transformador, portanto de uma verdadeira Práxis Educativa Agroecológica.

No diálogo com esses elementos, mencionaremos aqueles que aparecem como grandes possibilidades, destacando contradições ou mesmo situações desafiadoras a serem enfrentadas no contexto pesquisado. Tais princípios são sistematizados por Giraldo e Rosset (2021) como: a) princípios políticos, a fim de questionar e transformar estruturas de poder e não reproduzi-las; b) princípios econômicos, baseados no valor de uso e não de troca; c) princípios organizativos, com intencionalidade de fortalecer a organização de processos coletivos e enfrentar o individualismo; d) princípios metodológicos, que emanam da criatividade popular no desenvolvimento de estratégias horizontais e não hierárquicas na produção do conhecimento; e) princípios pedagógicos, com finalidade de desenvolver processos que formem para lutar e não para se conformar; f) Princípios filosóficos, que confrontam o produtivismo, valorizam a cultura, a espiritualidade; g) princípios sociais, com objetivo de promover outro tipo de relação entre os sujeitos e com as instituições.

Mudanças nessa direção e com essa complexidade estão incorporados no Projeto de Reforma Agrária Popular. Neste programa, são apresentados objetivos que intencionam provocar rupturas com a acentuada concentração da propriedade da terra e a acelerada mercantilização dos bens da natureza. Portanto, coloca-se como centro do debate da Agroecologia a necessária compreensão da luta pela terra como estratégia política em defesa da vida, da produção de alimentos saudáveis para toda a sociedade, implicando o entendimento de que o problema interessa aos(às) trabalhadores(as) do campo e também da cidade, e que a construção de uma estratégia potente de luta precisa do envolvimento da sociedade como um todo.

A função social da terra é o cerne da construção da práxis agroecológica transformadora. Se a sociedade como um todo não compreende o que está em jogo na luta pela terra, o quanto esta é fundamental para reduzir as enormes desigualdades sociais em nosso país, não se avança no debate. E mesmo que recuperar e redistribuir a terra, por si só, não é o suficiente para massificar a Agroecologia, sem ela não há como avançar, não se pode contrapor o modelo destrutivo da natureza e da humanidade. Como destaca Giraldo e Rosset (2021, p. 715) “*Con seguridad el más importante de los medios es la tierra: condición irremplazable para practicar la agroecología. Por eso defender, recuperar y redistribuir la tierra, es el primer paso para iniciar o retomar cualquier proceso agroecológico*”<sup>43</sup>

Essa é uma luta que deve ser compreendida, globalizada, engajada por trabalhadores e trabalhadoras, sujeitos coletivos que decidem enfrentar a forma alienada do trabalho, das relações sociais e dos meios de produção. Sujeitos coletivos que se comprometam em efetivar o que Marx conceitua como uma reconstrução da interação metabólica e real entre a natureza e a sociedade por meio do trabalho humano (FOSTER, 2023). Sobre essa mesma questão, Mézáros (2011, p. 608) discute que essa mudança nas relações:

Deve abarcar a natureza “*externa*”, confrontando o ser humano natural (com suas múltiplas propriedades e forças adaptáveis, assim como com suas resistências indomáveis), e a natureza “*interior*”, isto é, a “própria natureza da humanidade” que se desenvolve historicamente (a qual inclui as condições inorgânicas, naturais, de intercâmbio humano com a natureza).

Os sujeitos do Assentamento Santana, organizados através da COPÁGUIA, têm incorporado, na luta pela terra, o acesso a um conjunto de direitos, o que implica prosseguir na correlação de forças com o Estado para garantir o acesso ao crédito, às políticas públicas de saúde, de educação, de assistência social, saneamento básico, entre outras. Quanto aos aspectos econômicos, a organização coletiva na cooperativa tem possibilitado que os sujeitos valorizem suas formas produtivas e não sejam totalmente dependentes da política governamental. Na visão de Peter Rosset, a COPÁGUIA é um interessante exemplo de trabalho associado, que merece ser estudado com profundidade. Para ele trata-se de:

*Uma cooperativa que não só comercializa para fora, atende as necessidades da comunidade, de pessoas e famílias que compram a sua produção e que tem o supermercado que vende para eles. Opera todo o sistema de abastecimento*

---

<sup>43</sup> Em português: “Seguramente, o mais importante dos meios é a terra: condição insubstituível para praticar a Agroecologia. Por assim defender, recuperar e redistribuir a terra é o primeiro passo para iniciar ou retomar qualquer processo agroecológico” (tradução nossa).

*de alimentos ao nível do assentamento, da comunidade (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

Um dos assentados traz um detalhamento de como funciona o sistema de produção e a organização da Cooperativa:

*Todos os setores do assentamento, no final de cada ano, passam por uma avaliação e um planeamento pro ano seguinte, que passa pela nucleação de base. Comercialização com os outros setores, com a pecuária, com apicultura, com o transporte, com a infraestrutura, com a agricultura. Existe um sistema de prestação de contas, contamos com o setor administrativo da cooperativa. Uma vez por semana, a gente presta conta com a COPAGUIA e existe um balanço de dois em dois meses que é passado em assembleia pra expor pro quadro associado como é que está a situação do mercantil. Ao final de cada ano, existe um rateamento que é uma porcentagem que vai pra cada sócio (PAULO FERNANDES, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Essas formas de organizar a produção, o consumo e a circulação da renda podem ser considerados como uma tentativa de aproximação com a sociedade de produtores associados, apontada por Marx como caminho para a desalienação das relações ser humano-natureza (FOSTER, 2023). Trata-se de uma sociabilidade que estimula a produção e o consumo local, o que coloca esse modo de viver no caminho de reconstrução da unidade entre condições orgânicas e inorgânicas que, como aponta Mészáros (2011, p. 603), “não é um desafio *tecnológico*, mas *social*, e dos mais elevados, já que implica o domínio consciente e a regulação em todos os aspectos benéfica das condições de interação criativa humana”.

Da forma como são vivenciadas, tais relações privilegiam o valor de uso em detrimento do valor de troca, enfrentando processos que têm como objetivo central a acumulação e o lucro, causas de divisão extrema entre os seres humanos. O excedente produzido e apropriado coletivamente ou individualmente pelos sujeitos da comunidade do Santana tem como destino a própria comunidade, satisfazendo as necessidades básicas da população local.

Por sua vez, a comercialização do excedente da produção é dividida entre todos os(as) cooperados(as). Observa-se uma diferenciação, não há uma separação prévia entre o produtor e os donos dos meios de produção. Nesse caso, a organização econômica cooperada realizada por produtores(as) associados(as) tem garantido as necessidades básicas, o valor de uso dos produtos, a sociabilidade dos excedentes no lugar da acumulação. Cria mecanismos de rupturas com um fator estruturante da economia capitalista, onde a vida, as relações, a natureza, tudo está a serviço do mercado, e tudo se transforma em mercadoria.

O modo de produção e consumo estabelecido no Santana, de certa forma, atende critérios não capitalistas, tem sua matriz na propriedade coletiva da terra, no trabalho familiar coletivo. Embora dependa da lógica de mercado, encontra arranjos para desenvolver estratégias mais autônomas e independentes de produzir e socializar a produção. A circularidade da renda é produzida em conjunto com a oferta de serviços básicos pelos(as) próprios(as) assentados(as), tomando o devido cuidado para não haver estímulo à competição. As formas produtivas são assim sintetizadas pela diretora da cooperativa:

*Aí tem o pessoal de que produz tanto na linha alimentícia de horticultura, fruticultura, leite, queijo, carne, produz ovinos, caprinos, galinha, ovo, tem mel. Tem outro pessoal que trabalha artesanato, tem outras equipes que trabalham com confeitarias, que faz bolo. Tem outra turma que costura, que trabalha com doce, outra turma trabalha em borracharias ajeitando conserto de carro, de moto... Então assim, a gente observa que o pessoal cria oportunidade de gerar renda... não precisa ir pra fora comprar (FERREIRA FERNANDES, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

De maneira histórica, os sujeitos do Santana privilegiam a dialogicidade como forma de gerir coletivamente o Assentamento. As Assembleias Gerais são espaços de mediação em que se almeja o consenso das ideias, sendo a decisão final tomada pelo voto da maioria. Essa estrutura organizativa tem como sustentação os diversos espaços e tempos para a convivência, privilegiando o acolhimento, o diálogo. A participação de todos(as) para a elaboração de estratégias, soluções e tomadas de decisões são garantidas mediante as reuniões semanais dos Núcleos de Base (em que as famílias se organizam nos grupos para tratar das pautas), e também nas reuniões da diretoria e setores de produção da cooperativa.

O hábito de reunir-se para dialogar e buscar soluções para os problemas da comunidade passou a fazer parte do cotidiano dos sujeitos. Nessa investida, o enfrentamento dos conflitos rege um modo peculiar de viver, comprometido com o bem comum. A organização e formação do sujeito político e coletivo é uma constante no Assentamento Santana, fenômeno que se apresenta como uma grande potencialidade, e que também é permeado por grandes desafios.

As potencialidades podem ser percebidas por um conjunto de conquistas acumuladas pelos sujeitos coletivos do Assentamento Santana, o que também beneficia os demais assentamentos e comunidades da região. Dentre as conquistas, podemos elencar: a educação com sentido de práxis transformadora, desenvolvidas nas Escolas; os acúmulos nos setores produtivos, participação nas políticas de comercialização pública; conhecimentos agroecológicos, restaurados e desenvolvidos na escola e na comunidade; a Segurança e

Soberania Alimentar, fomentadas nos quintais produtivos; a Unidade Básica de Saúde, com as diversas oportunidades de atendimento; a organização coletiva através da COPÁGUIA e seus processos democráticos de gestão; a inserção coletiva em diversas atividades culturais (como exemplo: o Ponto de Cultura com atividades artísticas de teatro, danças típicas, reisado, a organização coletiva de festejos e festividades das famílias, momentos e práticas de religiosidade); a formação permanente desenvolvida no diálogo entre os espaços educativos, em especial a universidade pública, o Movimento, envolvendo educadores(as), estudantes, entre outros sujeitos da comunidade.

Essas são conquistas forjadas na luta coletiva, junto ao MST estadual e nacional. Esses sujeitos de práxis transformadora se desafiaram a romper com as estruturas de poder que oprimem e alienam. A exemplo das contribuições do PRONERA, mencionadas no capítulo anterior, esse conjunto de condições constituem, no estágio atual, uma base sólida sobre a qual constroem a Práxis Educativa Agroecológica. Realizam esse processo vislumbrando suas potencialidades, mas também compreendendo o desafio formativo que está posto nessa tarefa. Assim como expresso na narrativa do educador da UECE, membro da Via Campesina:

*Eu sempre falo pra qualquer pessoa que tem tentado promover a Agroecologia dentro de uma instituição saber que é uma luta de uma posição minoritária que precisa desafiar todas as estruturas de poder. Não tem como dizer que a Agroecologia não é política. Trabalhar a favor da Agroecologia é uma batalha, é uma luta nas universidades, nas escolas (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

Novaes (2017), concordando com essa posição, considera que há um grupo de docentes e pesquisadores atuando na contra-hegemonia, que mesmo sendo restrito enfrentam enormes desafios para levantar a bandeira que o autor chama de “trabalho intelectual desalienante”. Buscam intensificar práxis constituídas juntos aos movimentos sociais, mas não sem enfrentar severas perseguições.

O conhecimento da Agroecologia verdadeira, que é do povo que defende a classe trabalhadora e que enfrenta a exploração e a alienação do ser humano-natureza, é defendido por sujeitos coletivos, que muitas vezes, individualmente ou em pequenos grupos, assumem uma posição militante dentro das instituições, portanto, está longe de tornar-se hegemônico.

Para interpretação concreta e enfrentamento dessa realidade, faz-se importante ter clareza das estratégias que precisam ser assumidas. A formação de quadros na dimensão organizativa e política é um caminho que tem ampliado essas condições. A comunidade do Santana é

anunciadora dessa possibilidade, traço apresentado nas narrativas de educadores(as) da EEMFF.

*Os estudantes que saem daqui e vão para as universidades, eles relatam a importância de ter passado pela escola, o que aprenderam. A gente gosta de dizer que a luta é também uma extensão da sala de aula. A gente tem formado também muito militante. Algumas pessoas têm saído daqui pra ir coordenar outros setores e brigadas do Movimento (MARIA EUZIMAR, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*A gente tem uma política de envolver outros assentamentos, disseminar a Educação do Campo. Essa filosofia vem dando certo. Esses assentamentos todos eles têm a nossa contribuição. A união e a organicidade fazem diferença entre as famílias (EUDES ARAÚJO, Educador na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Essa opinião também é expressa por um membro do MST que cresceu e lutou na/pela comunidade, e agora atua em outros espaços:

*E eu continuo ainda tendo talvez mais de cinquenta por cento do meu tempo dedicado ao trabalho voluntário, sem estar preocupado se vou estar recebendo recompensa financeira, porque pra mim isso não é o que está como principal na minha vida (PAULO F. SANTOS, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Por outro lado, aparecem como desafios as pautas atualizadas pela nova conjuntura, que está diretamente associada à concepção crítica de mundo e à capacidade de compreender a atualidade demarcada por imperativos neoliberais. Os interesses dominantes estabelecidos nas esferas do Estado, que configuram o projeto das grandes corporações do capital no campo e também na educação.

O projeto da Reforma Agrária Popular traça objetivos claros, caminhos para enfrentar essa nova realidade posta. Contudo, a aplicação prática de tal projeto certamente implica numa retomada do “trabalho de base”, o que, como ressalta Peloso (2012, p. 42) tem por finalidade “despertar a dignidade das pessoas e a confiança nos seus valores e potenciais. É também organizar a rebeldia popular contra a injustiça e para construir a nova convivência entre os humanos, sem exploração, sem discriminações e sem preconceitos”.

Essa é uma tarefa encarada de forma permanente, que se percebe como inquietação nas falas dos(as) educadores(as), demonstrando uma práxis engajada frente aos ditames que cotidianamente insistem em contagiar pela via sedutora do capital a cultura camponesa, a identidade de classe trabalhadora assumida na comunidade.

Seguramente, os desafios tornam-se ainda maiores quando há falta de reconhecimento dessa identidade camponesa. Trata-se de uma característica muito presente nas relações com as comunidades vizinhas que não tiveram acesso à formação de base, seja originada nas CEBs, na militância do MST ou na práxis constituída pela imersão dos sujeitos na história e memória dos lutadores(as) do Santana. Um elemento destacado pela jovem educadora que viveu toda sua história na/com a comunidade:

*A gente tem muitos desafios porque encontra muita resistência do jovem se reconhecer como jovem do campo. A gente encontra ainda essa resistência mais forte quando os educandos vêm de distritos. É um desafio pra nós, enquanto professores. Dizer: você é um jovem do campo... Você não pode se envergonhar disso (ANDREA PEREIRA DA LUZ, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Nessa direção, um dos militantes do MST reforçam o compromisso que precisa ser incansavelmente assumido:

*A gente ainda precisa quebrar esses preconceitos, porque há uma leitura aí totalmente equivocada. Que não é o lugar da prosperidade, não é o lugar do bem-estar. Ao contrário, quando vejo a juventude fico feliz, que aqui há uma sequência do jovem assumir protagonismo. E isso não pode se perder pelo caminho (PAULO F. SANTOS, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Assim, podemos inferir que é no trabalho de base que os objetivos da luta por um projeto popular de Reforma Agrária adquirem sentido político e organizativo, o que passa a exigir da classe trabalhadora reflexão constante sobre suas atuações, sem perder de vista o projeto transformador. Essa tarefa se amplia, quando feita em diálogo com a diversidade de sujeitos e integrando diferentes espaços educativos. Com a intencionalidade em construir processos formativos que incluem suas especificidades, abarcando os anseios diversos, com a devida apropriação massiva do método de interpretação e análise marxista, o MHD.

Frigotto (2014) alerta para a não neutralidade dos processos de conhecimento numa sociedade dividida em classe. As visões idealistas que naturalizam ou ocultam as condições de exploração e alienação têm como antídoto o método Materialista Histórico-Dialético, que parte das determinações da realidade para alcançar um conhecimento com intencionalidade de práxis revolucionária.

O mesmo autor tece uma crítica aos pesquisadores que, atuando em universidade, se descolam da luta concreta da classe trabalhadora, ou mesmo aqueles que aproveitam da luta para benefício próprio, posturas que levam ao imobilismo, a visões moralistas (FRIGOTTO,

2014, p. 133). Dessa forma, esses sujeitos afastam-se da luta coletiva, o que os distancia da verdadeira mudança na formação para a luta de classes, da qual jamais se pode abrir mão.

Segundo Peloso (2012) esta é uma relação de imersão na e com a base, com o povo, aquela que é “**começo, sustentação, algo indispensável que não pode faltar**”. Sobretudo, um processo de **imersão na e com a “parte da classe oprimida que se dispõe e dar sustentação a um processo de mudança, sempre”** (PELOSO, 2012 p. 30, grifo nosso). Construir relações coletivas consistentes deve partir desse pilar, de cultivar as bases, de preservar ou escolher valores, refletir pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Para além, soma-se a tarefa desafiadora a necessidade de ampliação criativa das formas de comunicar com as diversidades de sujeitos, sobretudo compreendendo e atendendo as necessidades das mulheres e das juventudes, já identificados como uma contradição, tanto nos apontamentos que emergem da práxis do MST, como nas observações e análises realizadas nessa pesquisa.

Gasparin (2017, p. 153) aponta o trabalho que vem desenvolvendo-se nos cursos de Residência Agrária, Especialização e Residência Jovem, com a utilização de novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), motivando a juventude na elaboração de materiais audiovisuais, produzindo tecnologias das redes sociais. O autor destaca esse trabalho como uma possibilidade para ampliar a interlocução com a sociedade, assim como uma forma de enfrentar a cultura mercadológica.

Ao tratar da formação organizativa da classe trabalhadora, Gasparin (2017) elabora algumas tendências, das quais destacamos:

Buscar superar os bloqueios que estão impedindo o avanço cultural em nossas organizações. Que bloqueios são esses? As experiências de luta que se atém ao caráter puramente sindical, corporativista, localizado; as formas organizativas que já não respondem aos desafios atuais, sobretudo, no trabalho com a juventude e as mulheres; na forma de produzir e reproduzir nossa existência, na ausência da cooperação; ausência de um projeto e programa de referência que unifique a classe trabalhadora na construção de uma sociedade socialista; a ausência do trabalho e formação de base (GASPARIN, 2017, p. 148).

O mesmo autor ainda salienta a necessidade de renovação dos métodos, o que implica em incluir variadas formas de linguagens, como teatro, música, literatura, poesias, artes plásticas e produção de materiais audiovisuais, que como ele enfatiza “não pode se reduzir aos momentos mais intensos da luta, mas deve ser parte de uma estratégia formativa permanente” (GASPARIN, 2017, p. 150).

Essas linguagens ajudam a desconstruir relações alienantes entre seres humanos que, pela imposição do pensamento e da prática do ter, instala a contradição opressor-oprimido.

A libertação desse sistema de submissão, como enfaticamente anuncia Freire (1978, p. 40), não se dá pela explicação sobre a ação, mas no dialogar com os oprimidos, estabelecendo um compromisso coletivo a fim de construir um processo de “reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo”, conduzindo à práxis humanizadora.

Mediante o risco eminente de cooptação da Agroecologia pelo capital, é mister conduzir um processo ampliado de reflexão e ação transformadora, a fim de formar a consciência de que suas práticas estão para além da mera substituição de agrotóxicos e outros insumos sintéticos por insumos de base biológica.

O controle dos bioinsumos e da produção do conhecimento agroecológico já é alvo de grande investida da agricultura capitalista como mercadorias rentáveis, gerando uma nova forma de submissão dos(as) camponeses(as). Esse é um processo que, na atualidade, passa a ser intencionalmente incorporado à educação da classe trabalhadora em seus diversos níveis.

Trata-se de uma versão opressora atualizada e disfarçada, que torna ainda mais complexo desvelar processos desumanizantes, que revestidos de boa intencionalidade oprimem, “castram o poder criador”, e transformam os seres humanos em coisas, a realidade em que “o que vale é ter mais à custa do ter menos ou nada ter dos oprimidos”, enquanto também “negam a maioria o direito de ser” (FREIRE, 1978, p. 49).

Para Mészáros (2011, p. 611) esse processo desumanizador ocorre pela inversão na relação entre sujeito e objeto, onde “o “ter” domina o “ser” em todas as esferas da vida”, de forma que o potencial criador, posição ativa diante do processo produtivo, desaparece, e a concretude do ser vai sendo desconfigurada pela fragmentação e degradação do trabalho.

O rompimento com as falsas visões de mundo e com posicionamentos dessa natureza têm sido a busca constante dos movimentos sociais e sindicais do campo na disputa com o capital. Fundamentados nas bases teórico-metodológicas da Educação do Campo e da Agroecologia, esses sujeitos coletivos têm papel central na criação de estratégias de aproximação entre os territórios e as instituições. Exemplo disso é o movimento que vem estabelecendo-se no Ceará, gerando possibilidades de transformar a dependência imposta pelo sistema em independência, tanto no que se refere à produção do conhecimento quanto as práticas agroecológicas que sustentam condições de vida mais saudáveis.

Como defende Rosset *et al.* (2021), os movimentos sociais do campo têm avançado na inserção da Agroecologia pela práxis das Escolas do Campo em áreas de assentamentos da Reforma Agrária, assim como através das escolas de formação agroecológica e política de nível

superior<sup>44</sup> que, como os autores apontam, poderiam ser denominadas de “universidades camponesas”. Para os(as) autores(as), a articulação constante nesses espaços vem cumprindo exigências nas dimensões epistêmica, teórica e política:

Estas escuelas agroecológicas afrontan el complejo desafío de formar individuos que respondan a tres exigencias: *i*) competencia técnica en la agricultura agroecológica; *ii*) capacidad de facilitar el diálogo entre diferentes conocimientos y visiones del mundo (*diálogo de saberes*), enfatizando en procesos horizontales de recuperación e intercambio de conocimientos populares y ancestrales; y *iii*) subjetividad histórica (ROSSET *et al.*, 2021, p. 541).

Nesse contexto, é relevante compreender que, entre as exigências de formação, a técnica se faz importante, mas sem hierarquizar esse conhecimento, pois o desenvolvimento da Práxis Educativa Agroecológica como estratégia de transformação e de resistência implica na massificação dessa forma de saber/fazer agroecológico. Esse fator é diretamente dependente da restauração de modos de viver que ainda sobrevivem nas comunidades, nas práxis de movimentos sociais onde ainda persistem, existindo virtudes primordiais como a hospitalidade, a convivência, a tolerância, a comensalidade (BOFF, 2005; 2006a; 2006b), de onde emerge a trabalho, a luta cultivada em coletividade, fator decisivo para a massificação do conhecimento agroecológico.

Giraldo e Rosset (2021) tratam dos princípios metodológicos como forma horizontal de construção do conhecimento, ressaltando o valor do compartilhamento de práticas e técnicas, simbolismos, afetividades, memórias. “*en lugar de transferir tecnologías descontextualizadas, las metodologías sociales transformadoras inician por revalorizar saberes agrícolas, dietas tradicionales, cuidados tradicionales de salud, formas vernáculas de construcción, a partir de la cultura propia y la espiritualidad, para luego ponerlos en diálogo*<sup>45</sup>” (GIRALDO; ROSSET, 2021, p.721, grifo nosso).

Na comunidade do Santana, nota-se no trabalho educativo a intencionalidade em contemplar as múltiplas dimensões da Agroecologia a partir da Metodologia Camponês a

---

<sup>44</sup> Segundo Rosset et al. (2021, p. 541) “*La categoría más notable es el Instituto Latinoamericano de Agroecología (IALA): IALA Guaraní (Paraguay), IALA Amazónico (Brasil), Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) (Brasil), IALA Paulo Freire (Venezuela), IALA María Cano (Colombia), IALA Mesoamérica (Nicaragua), IALA Mujeres Sembradoras de Esperanza (Chile) y la Universidad Campesina “SURI” (UNICAM SURI), en Argentina*” (ROSSET *et al.*, 2021, p. 541).

<sup>45</sup> Em tradução livre para o português: “Em vez de transferir tecnologias descontextualizadas, as metodologias sociais transformadoras começam por revalorizar saberes agrícolas, dietas tradicionais, cuidados tradicionais de saúde, formas vernáculas de construção, a partir da cultura própria e da espiritualidade, para logo colocá-los em diálogo” (tradução nossa).

Camponês (CaC). Na articulação entre o MST e as Escolas do Campo, a vivência deste processo tem uma dinamicidade própria, atingindo não só o Assentamento, mas outras regiões circunvizinhas. E por contar com os princípios da Educação do Campo em diálogo com a Pedagogia do Movimento, a formação técnica consolida-se a partir de processo transformador do sujeito social, histórico e político.

*Desde o início, o interesse principal foi do Setor de Educação e uma inovação do MST Ceará de colocar a escola como eixo de ação no território para promover a Metodologia de CaC... O ingrediente básico para um bom processo de camponês a camponês é a organicidade. Organizações que não tem organicidade, não tem muita possibilidade de construir processos sistemáticos, bem-intencionados... O CaC injeta energia no trabalho de base, é o setor de educação que está dinamizando a abordagem da Agroecologia, está entre os setores mais politizados (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

Trata-se de um processo educativo politizado, organizado pelos sujeitos coletivos nas escolas e na comunidade do Santana. O diálogo tem permitido trilhar caminhos de resistência à influência do capital nos diferentes espaços da vida onde a educação acontece. Tem forte efetividade em função da organicidade e do protagonismo feminino, como observado na narrativa do educador Peter, assim como acrescenta a jovem educadora egressa da EEMFF sobre as condições de poder atuar na própria comunidade, o direito de ser jovem do campo, vivendo bem, em comunhão e coletividade com amigos e familiares.

*Santana é um lugar muito “placenteiro” [prazeroso] para viver. Uma mistura de unidade muito profunda e também de sucesso econômico. Junta organicidade e forte protagonismo feminino (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

*A escola é geradora de empregos aqui dentro do nosso assentamento, isso é importantíssimo. A valorização dos jovens do campo voltar pra sua realidade, poder estar trabalhando aqui é maravilhoso. Porque quem é que não quer, trabalhar dentro do seu assentamento? Também tem outros meios que o assentamento oferece. Tem a UBS e tem o mercado que gera emprego no qual também facilita a permanência dos jovens. A fortificação mesmo dos jovens aqui do assentamento Santana, eles têm muito isso de se apegar à terra aqui, porque eles se auto reconhecem como jovens do campo e além disso esse é um assentamento acolhedor no qual, por exemplo, o Ponto de Cultura acolhe demais os jovens (ANDREA PEREIRA DA LUZ, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Este é um propósito contido no todo das relações de convivência nos diferentes espaços, que desafiam relações alienantes da educação capitalista e sua forma alheia à condição

existencial, que impede que os(as) camponeses(as) sejam sujeitos da produção do conhecimento, de sua própria história. É uma realidade em que fica evidente o compromisso assumido coletivamente na criação de alternativas ao sistema opressor, contrapondo o que Freire (1978, p. 65) descreve como “educação dissertadora” ou “enfermidade da narração”. No processo educativo desenvolvido no Santana, a comunicação, o diálogo, a troca de conhecimento são priorizados em detrimento da narração de comunicados, a serem depositados nos estudantes a fim de que esses pacientemente os memorizem e reproduzam.

Freire (1978, p. 32-34) defende o diálogo que tem por objetivo problematizar o próprio conhecimento em relação à realidade, a fim de melhor interpretá-la, compreendê-la, explicá-la, transformá-la. O educador da Pedagogia do Oprimido problematiza que a técnica inexistente fora da ação humana, e os seres humanos inexistem fora da história e da realidade. O que implica desenvolver, em todo o processo educativo que envolve a técnica, a imersão na prática social, a percepção do todo e dos lados que compõem a realidade, problematizando de forma crítica aspectos sociais, ambientais, éticos, políticos, estéticos. Este é um processo em que os próprios oprimidos, descobrindo que “hospedam ao opressor em si” passam a contribuir com a humanização de si próprio e de outros sujeitos.

Como exemplo, ao levar em consideração as particularidades das experiências, desvelar as contradições contidas nas relações e nas ações dos sujeitos, é possível compreender de que forma ajudam a enfrentar a ordem vigente ou reforçam posicionamentos que provocam ainda mais a alienação, ou mesmo “paradoxalmente usam o mesmo instrumento alienador, num esforço que pretendem libertador” (FREIRE, 1978, p.76).

É muito comum, ouvir de camponeses(as), sobretudo mulheres e jovens, situações em que sentem que pouca coisa ou nada sabem, que exercem pouca autonomia, uma condição sentida e refletida pela forma histórica com que são tratados, por submeterem-se à ordem patriarcal vigente. Freire (1978, p. 30), em suas análises, discute que esse sentimento resulta da forma com que esses sujeitos foram subestimados em seu potencial crítico, criador e por isso forçados a assumir uma postura “estática” como mero “depositário do saber”.

Aqueles(as) que, como observado por Freire (1983; 1978) podados e subjugados na sua condição criadora, terminam por convencer-se de sua incapacidade, tornam-se vítimas da manipulação, da invasão cultural, o que afasta a possibilidade de sua própria afirmação como sujeito da mudança, ou mesmo pode resultar na reprodução de posturas opressoras na relação com outros sujeitos e espaços.

Para a construção do conhecimento agroecológico, torna-se um ponto chave romper com preconceitos, com heranças patriarcais inerentes às relações sociais capitalistas, e, assim,

restabelecer a liderança, a autogestão, autoconfiança de jovens, mulheres, e homens oprimidos (FREIRE 1978, p. 58). A estratégia horizontal e dialógica de construir conhecimento é fator preponderante para um processo formador de sujeitos autônomos e conseqüentemente transformadores de realidades.

Giraldo e Rosset (2021) abordam que a disputa pelos meios de produção, concretizada na luta da classe trabalhadora por políticas públicas, tem sucesso à medida que há um adensamento na estrutura organizativa, essa que se estabelece por uma teia de relações entre sujeitos e espaços coletivizados e que, por processos de auto-organização, constituem condições para apreender a vivência de formas democráticas e autônomas de produção do conhecimento.

Os mesmos autores abordam como ponto crucial para a práxis de uma Agroecologia transformadora a ruptura com relações hierárquicas. Estas, como identificado na pesquisa, se fazem presentes nos relacionamentos entre gerações, entre gênero, entre os espaços institucionalizados, como escolas e universidades, nas diferentes práticas sociais protagonizadas pelos sujeitos nas comunidades e territórios camponeses. Concepção que toma o lugar da naturalização desse tipo de relação, rompendo com situações em que há aquele que sabe e por isso transfere o conhecimento a quem não sabe, ou mesmo onde há aquele que, por interiorizar que sabe menos, preenche seu espaço vazio com o conhecimento do outro (FREIRE, 1978).

A fim de desconstruir relações geradoras de controle e de poder, há que se recorrer à confiança no conhecimento que emana da práxis popular. Contrapor a ideia dominante que impõe rótulos a lugares e sujeitos oprimidos, e os considera mais baixos e de menos conhecimento. A verdadeira chave da transformação vem da relação concretamente solidária entre conhecimentos, que nascem do acolhimento, hospitalidade da diversidade de sujeitos, suas ideias e seus espaços, sejam eles considerados populares ou científicos. O caminho para desconstruir essas hierarquizações como problematizado por FREIRE (1978, p. 92; 1983) constitui-se na práxis, na ação e na reflexão junto com os sujeitos. “A palavra verdadeira que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo”, palavra que não pode ser pronunciada sozinho, mas no diálogo com os sujeitos.

As contradições presentes nas relações entre os sujeitos, compreendidas, identificadas e transformadas, alicerçam a produção do conhecimento agroecológico verdadeiramente transformador, criador de condições para ser disseminado. Assim, adquire potencial de ser amplamente praticado pelos sujeitos, alcança possibilidade de contrapor a imposição da velha forma conceituada como Assistência Técnica, em que impera a lógica extensionista, o

conhecimento como algo a ser transferido pelos especialistas que tem as soluções aos(as) camponeses(as), que são detentores dos problemas (GIRALDO e ROSSET, 2021).

Mesmo que agora seja assumida a Assistência Técnica com uma nova estratégia, que é o uso do bioinsumos e dos cultivos orgânicos, o conhecimento dito como agroecológico preserva um processo de submissão que expropria todo o potencial dos sujeitos, impedindo criar propostas em diálogo com suas necessidades, afastando condições em que poderiam assumir iniciativa e liderança nos processos.

Sobre essa forma de submissão, o educador Peter salienta que, embora o processo com as organizações e movimentos sociais camponeses sejam protagonistas das estratégias de resistência no Brasil, a dependência da Assistência Técnica na produção do conhecimento precisa ser enfrentada. Até mesmo porque, predominantemente, a partir desse modelo são difundidos processos de exploração e dependência do sistema capitalista, que como já discutido assume novas formas. E, cooptando a Agroecologia, pode sedimentar comportamentos que convém à manutenção do sistema, o que inclui manter a opressão e os processos educativos que alienam e subordinam.

Esse é um debate que está diretamente associado à divisão de gênero e conflitos entre gerações, que ainda estão impregnados nas relações estabelecidas na comunidade do Santana. Ouvir e incorporar o posicionamento das mulheres, estabelecer diálogos horizontais entre adultos, idosos, jovens e crianças é também promover a Agroecologia para além do espaço dos quintais produtivos, de forma que essa matriz venha a orientar a totalidade das relações e dos processos produtivos.

*Então eu sempre imaginei que era o MST o caso perfeito para introduzir a Metodologia (camponês a camponês), mas temos um problema, não só com o MST, mas todas as organizações camponesas do Brasil, que é um casamento ideológico com a ideia da assistência técnica e o crédito. A ideia de como proceder é preparar um projeto para a terra e o governo colocar recurso para contratar técnicos (PETER ROSSET, Educador da universidade, Entrevista em junho de 2023).*

O educador, que atua na construção de processos baseados na Metodologia CaC no Ceará e na América Latina, expressa preocupações que acendem um alerta para os passos seguintes nessa proposta. De um lado, há a necessidade de romper com as estruturas de poder que impõe processos hierárquicos na própria organização interna do assentamento. Por outro lado, cuidar da organização produtiva que está sendo pensada com base em monocultivos, o

que impacta na diversificação de espécies, aspecto importantíssimo para produzir de forma agroecológica.

O educador menciona que temas como o da produção forrageira agroecológica e do plantio de árvores típicas em área de criação de animais precisam ser pautados com mais ênfase, sobretudo com os homens, de forma que esse convencimento venha a garantir tanto o fortalecimento da matriz produtiva como a ampliação do conhecimento agroecológico pelos sujeitos, avançando cada vez mais no exercício da práxis transformadora. O educador argumenta sobre a importância de um maior envolvimento dos homens na Metodologia CaC de Agroecologia. Ele salienta que “*a divisão de gênero também pode ser traduzida como um problema de divisão ecológica*”, enquanto enaltece a formação política organizativa produzida no Santana como elemento fortalecedor da resistência.

Na perspectiva local, persistem relações hierárquicas a serem permanentemente refletidas e desconstruídas. Situações que, em função do compromisso com a transformação mediada pela organização coletiva, favorecem o desvelamento dessas contradições, assim como as ações para enfrentá-las. Permitem encontrar o caminho de partilha da riqueza social, dos bens da natureza e dos elementos que tornam mais forte e resistente o território camponês como um todo, a capacidade de enfrentar comportamentos, valores, atitudes internalizadas pela vivência numa sociedade capitalista.

É notável que essa desconstrução está em curso na comunidade do Santana, até mesmo pelo compromisso coletivo constituído não somente na autocrítica dos sujeitos, reconhecendo posturas que precisam transformar, mas na luta concreta e constante, nas propostas educativas desenvolvidas, no engajamento dos sujeitos em outros espaços de disputa por políticas públicas.

No que diz respeito à relação com o Estado, com as instituições, os sujeitos reconhecem que vem avançando, mas essencialmente que também têm diversos desafios que precisam enfrentar. Indagados sobre esses desafios, os sujeitos do Santana apontam como prioritários:

*A massificação da Agroecologia. Porque se a gente utilizar técnicas e tecnologias de convivência com o Semiárido, que a gente preserve mais solo e conserve mais a água, é uma saída. E também ter acesso às tecnologias que diminuam a penosidade do trabalho* (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

*O SAF, nós tentamos desenvolver, mas por conta da falta d'água e esses dois anos de pandemia acabou se perdendo. Tinha muita produção, mas são muitos anos de seca, foi mais desanimador até dois mil e dezessete, dois mil e dezoito e dois mil e dezenove, não deu chuvas boas pra encher os açudes* (MARCOS ANTÔNIO PEREIRA SILVA, Educador na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

*Se a gente tivesse mais reservatório de água. Se acha que chove muito pouco, mas a gente capta muito pouco... Por exemplo, se você for ver o telhado da escola, imagine uma chuva de cem milímetros ali, quanto de água você não poderia aproveitar em um telhado daquele que é enorme. Se a gente tivesse uma cisterna subterrânea ali, tivesse recurso que a gente conseguisse construir uma cisterna (FERNANDES Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022. Grifo nosso).*

Tais questões, eleitas como prioridades, dizem respeito às situações-limites vivenciadas na realidade. Trazem em seu bojo elementos sociais, históricos, ambientais e econômicos, apresentam-se como um conjunto de fenômenos que os sujeitos precisam enfrentar para desenvolver as práticas agroecológicas. São processos indissociáveis das relações entre os sujeitos, a interpretação concreta da realidade articulada às lutas por mudanças.

A convivência com o Semiárido é uma constante na produção do conhecimento agroecológico, que por sua vez depende diretamente da formação social, histórica e política dos sujeitos da comunidade. Sendo assim, compreendem que a massificação desse conhecimento depende diretamente do enfrentamento dos problemas, aqui sinalizados pela falta de acesso à água e também pelas condições esgotantes com que o trabalho é realizado. Essas situações limites nos aparecem numa relação dialética, pois a própria construção do conhecimento deve partir dessas condições, em suas múltiplas dimensões, mas também é o meio para que os sujeitos possam superá-las.

Por outro lado, tecnologias que são impostas por instituições externas sem o devido diálogo e acompanhamento, ao contrário de ajudar na convivência com o semiárido vêm acentuando ainda mais os problema. Como exemplo, foi mencionado a implantação do dessalinizador de água, que além de não atender a demanda, gera resíduos tóxicos e provoca grande perda de água. Sobre essa questão, ressalta uma das educadoras que atua na coordenação da Metodologia CaC: *“O dessalinizador tinha uma perda de água muito grande. A cada cem litros de água, só absorve trinta litros, você perde setenta. Também a água dos poços é pouca, a gente não está vendo como é que está o subsolo, é uma forma de controlar pra não faltar”* (FERNANDES, Educadora nas escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

As possibilidades que estão sendo geradas pela estratégia horizontal de produção do conhecimento, a Metodologia CaC, aparecem na narrativa de uma das mulheres facilitadoras do conhecimento agroecológico e de um dos jovens educadores que atuam no Campo Experimental da Agricultura Camponesa Dom Fragoso:

*Desde quando fomos nos formando mais (na Metodologia CaC) é que ajuda a manter as plantas nesse verão com água pouca. A gente passou sete anos de seca, durante esses sete anos só cisterna de beber. Quando chove com as duas chuvas boas, ela está cheia. Se faz boas coberturas com pouca água, você mantém os canteiros (MARIA GORETE P. FERNANDES, Educadora na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*Essa do consórcio da palma forrageira com a moringa foi um ganho que a gente teve. A gente praticamente não tinha Moringa, a Palma era restrita só numa área. Hoje a gente tem um ganho, dois tipos de forragem pros animais. Dos meninos que participaram desse projeto, um já era criador de animais. O pai dele já criava carneiro, ovelha, ele já conhecia algumas técnicas, já começou a desenvolver outras lá na propriedade do pai dele também. A partir dessa, já enviaram pra outros. Ele se interessou pela área, tá fazendo o curso de zootecnia (CAATINGA, Educador na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

*Como a nossa comunidade é uma experiência de famílias que têm quintais produtivos onde lá tem as frutas, tem as verduras, é planejada a aula de campo pra visitar esses quintais, porque nossas crianças, não são só daqui do Assentamento. A maioria é da circunvizinhança que têm assentamentos e comunidades que não têm a mesma organização nossa. Nos assentamentos já tem quintais produtivos. Eu acredito que essa consciência nasceu daqui, da experiência que a gente tem, desse trabalho que a gente vem fazendo... No Assentamento a gente tem os agricultores que já trabalham com cultivo de não fazer queimadas, tem algumas práticas, mas a gente percebe que precisa ser melhorado para que todos possam trabalhar dessa forma, que não degrade o nosso meio ambiente, que utilize os métodos naturais. Tem que fazer muito. Fazer aulas...Levar, através dos alunos para as assembleias, organizar esses jovens, os adolescentes, nas suas comunidades pra que faça esse debate, essas reflexões junto com as famílias (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Rosset (2017), ao explicitar os processos que potencializam a territorialização da Agroecologia, aponta a Metodologia CaC como uma estratégia que associa trabalho coletivo, diálogo de saberes e estimula as camponesas e os camponeses a assumirem o controle de seus processos produtivos, prática a ser mediada pelas escolas e também por universidades.

Em entrevista, o educador Peter Rosset salienta que o processo iniciado com a comunidade do Santana ainda é incipiente, “é tentativa de construir um processo” que demonstra “pontos de entusiasmo pelo protagonismo feminino e das escolas” (Peter Rosset, 2023), demonstração de compromisso pautado no diálogo com os modos de pensar, ser e agir transformadores e humanizadores, objetivando partir desse conhecimento para construir novos conhecimentos.

Há uma perspectiva de ampliar o processo formativo no estado e atender diversas áreas de assentamento, suas comunidades e escolas, promover a formação por projeto de extensão junto à Universidade Estadual do Ceará. “*O desejo do MST é que seja um curso permanente oferecido todos os anos*”. No entanto, como destaca Peter Rosset, a ausência de orçamento inviabiliza custear deslocamentos e mobilização de pessoas, entre outras necessidades para realização das formações. “*Não existe orçamento, é questão de falar com o reitor, com o governador, com a secretaria, juntando recursos de diferentes instâncias*” (Peter Rosset, 2023), ou seja, são formações garantidas na luta, disputando os espaços e os recursos públicos que, de forma hegemônica, atende aos interesses do capital.

O desafio maior está posto dentro da própria universidade, que, como já discutido anteriormente, conta com uma minoria de pessoas, pequenos grupos comprometidos com os movimentos sociais e sindicais, que defende a produção do conhecimento numa outra lógica, em contraposição ao que não abre mão, da dominação e da hierarquia. Peter chama a atenção para essas contradições, e considera importante:

*[...] não idealizar o papel da universidade. A nível mundial, a relação das universidades com a Agroecologia e com os movimentos sociais são pessoais de algum professor ou professora. É sempre uma luta para ter curso para os movimentos dentro de uma estrutura convencional da universidade (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

Como já discutido no capítulo anterior e em outras sessões deste capítulo, a universidade pública tem historicamente enfrentado uma disputa para exercer sua função social e atender às necessidades do povo. Há um maior distanciamento quando se trata da classe trabalhadora camponesa. Esse histórico vem sendo transformado pelos movimentos sociais e sindicais do campo, que ocupando essas instituições ajudam a reverter a negação do direito aos povos camponeses, gerando conquistas como o Movimento da Educação do Campo.

Conforme observado por Gramsci (2000a, p.37) a universidade e academias têm esse desafio, desde suas origens, luta para superar distanciamentos da cultura e da vida do povo, e assim promover a unidade entre conhecimento manual e intelectual, entre a ciência e a vida em suas múltiplas dimensões. Sobre a relação indissociável entre escola e universidade, Gramsci defende a reorganização do trabalho educativo, de forma a propiciar relações recíprocas que contribuam para formar, em todos os espaços, sujeitos preparados para ocupar a função de dirigente, mas também de dirigido, que essa posição “venha a se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”.

Na história brasileira dessa aproximação, têm se constituído as lutas da classe popular trabalhadora estabelecidas com esse direcionamento desde a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938. Um processo que se desdobra em outras atividades e impulsionou o debate da extensão universitária com temáticas que se originam da realidade do povo. Entre essas, os Centros Populares de Cultura (CPCs) e suas ações de alfabetização, o teatro da UNE, com temas sobre a realidade, (MENDES e CARVALHO, 2009). assim como outros espaços educativos com objetivos de formação política.

Como destaca Mendes e Carvalho (2009) nos diferentes momentos da luta pela extensão universitária e sua institucionalização compondo o tripé ensino-pesquisa e extensão, houve avanços e retrocessos no objetivo de possibilitar reciprocidade entre a realidade do povo e a universidade. Entretanto, prevaleceu o caráter assistencialista de prestação de serviços, e nos últimos tempos houve a intensificação da apropriação do público pelo privado mediante a terceirização das atividades extensionistas, sendo estas desarticuladas das atividades de ensino e pesquisa.

Na contramão dessa investida, as lutas produzidas nas trincheiras da universidade permitiram ocupar espaço fértil em que se estabeleceu o movimento contra-hegemônico à influência das empresas transnacionais e do Agronegócio. Provocou estudantes, professores(as) e movimentos sociais a adotar outra lógica de produção do conhecimento, outra concepção de universidade. Articulado com o movimento de estudantes, produziu frentes de resistência. Somou-se, nesse processo, a pressão dos movimentos sociais pela retomada de iniciativas de educação popular via projetos de extensão, que têm como marco o I ENERA, quando foi lançado o desafio para a construção de um programa de extensão para atender às áreas de assentamento da Reforma Agrária.

No bojo dessa demanda, se originou o PRONERA e o Movimento da Educação do Campo, tendo como protagonista a Universidade de Brasília. Esse processo incidiu na aliança entre universidades de outros estados e instituições governamentais e passou a oferecer referenciais teóricos e metodológicos para que a extensão fosse exercida com sentido de práxis transformadora. Esse movimento é fundamental para que a educação venha a cumprir o papel de produção coletiva do conhecimento, tecida junto com os sujeitos camponeses, em diálogo com movimentos sociais e sindicais, ancorada no compromisso como a formação científica e política dos sujeitos, uma proposta conectada com os objetivos da luta por Reforma Agrária e por um projeto popular brasileiro (CARVALHO; MENDES, 2015; MOLINA, 2003).

A herança do PRONERA na comunidade do Assentamento Santana é expressiva, como esboçamos no capítulo anterior. Transcende os espaços da escola e da comunidade,

especialmente pela atuação corajosa das mulheres egressas, que têm orientado outros sujeitos na construção da práxis transformadora. Produziu mudanças nos sujeitos e suas realidades, mas também alterou a estrutura conservadora da universidade, impactando em desdobramentos na forma e conteúdo das propostas formativas ofertadas, assim como através de diálogo com os movimentos sociais para formulação das propostas educativas, a exemplo das ações de Metodologia CaC desenvolvidas em diálogo com a UECE, já mencionadas no capítulo anterior. O educador Peter reforça a contribuição do PRONERA em ambos os espaços, destaca o papel dessa aproximação para intensificar a proposição de propostas formativas com essa perspectiva:

*Santana, como microcosmo do MST, tem obviamente na universidade a conquista feita pelos movimentos sociais (MST e outros) do PRONERA e também da Educação do Campo. Ferramentas fundamentais que lograram mudanças em ocupar espaços pra produzir conhecimento conjuntamente. Conseguiram multiplicar o número de professores e professoras das universidades com simpatia para os movimentos sociais (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

Os sujeitos formados no PRONERA protagonizam nos seus territórios, nas suas comunidade e escolas, geram acúmulos no Movimento da Educação do Campo. Não coincidentemente, mas pela formação libertadora constituída, esses sujeitos integram o grande coletivo que assume a tessitura do Projeto de Reforma Agrária Popular, bem como assumem, em suas práxis, o desafio de torná-lo realidade concreta.

A práxis desses sujeitos tem como característica o ato criativo e político, o desvelamento de situações opressoras e alienantes que ajudam a concretizar novos desdobramentos na luta social. Como ponto de partida, há a atualização da luta pela terra, transformando-a na luta da classe trabalhadora contra o modo de vida capitalista e suas implicações no campo e na cidade (MST, 2014).

As práxis produzidas desde as lutas pela garantia de políticas públicas, assim como iniciativas de base comunitária dentro dos territórios, têm se ocupado de combater a perda das raízes culturais alimentares, a negação do direito de alimentar conforme as tradições e costumes de cada lugar, em respeito à diversidade alimentar, resistindo com o hábito de comer alimentos ricos em nutrientes, preservando culinárias, culturas milenares.

Esses costumes e riquezas nutricionais são responsáveis pela preservação da saúde física, espiritual e mental, ainda pouco estudados. São vínculos culturais ancestrais que, para além de um mero hábito alimentar, carregam um valor primordial, e, apesar de não estar pautado entre os objetos de investigação mais valorizados em nossa sociedade, é bem possível de

representarem fontes potentes para restabelecer virtudes primordiais que possam devolver aos seres humanos uma característica básica: a humanidade (BOFF, 2006b).

Pelas modificações que a cultura moderna produziu nos alimentos e também nas relações mediadas por eles, imperou de um lado a invasão cultural com a substituição gradativa de alimentos ricos em nutrientes, livre de químicos em sua constituição, por uma dieta de base industrial composta por uma parcela considerável de alimentos processados e ultraprocessados. Por outro, rompeu práticas sociais, cada vez menos frequentes no mundo atual, que estabelecem vínculos afetivos, apreciação da coletividade e respeito mútuo, este que é o hábito de comer junto, de repartir o alimento, cultivar a comensalidade que pressupõe a solidariedade e a cooperação entre os seres humanos e a natureza, maneira de ser e agir que proporcionou o “salto da animalidade em direção a humanidade” (BOFF, 2006b, p. 16).

Boff (2006b) descreve a relação coletiva que está presente quando nos alimentamos, estabelecendo uma “comensalidade que de certa forma é sacramental”, o que nos leva a refletir sobre valores necessários que estão sendo exterminados, e que são imprescindíveis para restaurar relações mais solidárias, de cooperação e de respeito entre ser humano-natureza.

Em outras palavras, nutrir-se nunca é uma mecânica biológica individual. Consumir comensalmente é comungar com os outros que comigo comem. É entrar em comunhão com as energias escondidas nos alimentos, com o seu sabor, seu odor, sua beleza, sua densidade. É comungar com as energias cósmicas que subjazem aos alimentos, especialmente a fertilidade da terra, a irradiação solar, a floresta, a água, a chuva e o vento (BOFF, 2006b, p. 18-19).

Entretanto, a relação sagrada que é base originária da humanização segue permanentemente ameaçada de extinção. Os efeitos na alimentação e as relações intrínsecas fazem parte de longa cadeia destrutiva que incluem empobrecimento do solo, contaminação e morte de rios, desflorestamento e erosão, extermínio de um enorme patrimônio genético que envolve perda de sementes, espécies vegetais e animais que exercem importante função no equilíbrio do ecossistema. Todo esse conjunto de elementos está associado à democratização do uso e posse da terra. No que diz respeito à vida humana, a mercantilização dos bens da natureza sacrificou a qualidade dos alimentos e mercantilizou tudo o que envolve sua produção, colocando um direito humano universal a serviço do lucro e da acumulação de capital.

Todo esse processo ameaça a vida, tornando os seres humanos mais suscetíveis às doenças, provocando o surgimento de novos vírus e bactérias, novas formas de adoecimentos, incluindo aquelas que se tornam algumas das grandes preocupações na atualidade, como a

depressão, a ansiedade, entre outras. Isso ainda sem contar os eventos que ocorrem simultaneamente em várias partes do mundo (ciclones, furacões, enchentes, escassez de chuva em ambientes que antes eram frequentes, altas de temperaturas (nunca antes presenciadas) e que, segundo investigações científicas, estão relacionados com agressões produzidas pela forma capitalista de controlar a natureza e a vida humana.

Nesse sentido, a aliança da classe trabalhadora do campo e da cidade tem como ponto alto de convergência em suas pautas as questões inerentes ao aumento da população faminta, em condições de insegurança alimentar, além da devastação da terra e dos seus bens. A ausência do alimento, que pela padronização submete principalmente a classe trabalhadora, impõe alimentação de baixo valor nutricional, disponível em quantidade e qualidade precarizada, que expropria a relação de comensalidade, solidariedade e cooperação, atingindo quem produz, distribui e consome. É, portanto, o mesmo processo que pode levar a destruição do planeta e ao desaparecimento dos seres, incluindo o ser humano.

Podemos dizer que o alimento, sua produção, o acesso e consumo de comida de verdade in natura, com maior diversidade nutricional, são temas que ajudam a ampliar vias de restauração metabólica, que potencializam a unidade entre campo e cidade, de modo que reconstituir relações de base alimentar saudáveis implica que a sociedade como um todo compreenda seu “papel na resolução de problemas estruturais que afetam campo e cidade” (MARTINS, NUNES e GASPARIN, 2021).

Assim, faz-se importante para toda a sociedade o reconhecimento dos vários aspectos que dizem respeito à ocupação e uso da terra e dos bens da natureza, problematizando dimensões como, a) o trabalho familiar, no que diz respeito à retomada da cooperação agrícola, mudança de matriz produtiva (afirmação do mercado interno) e mudança de matriz tecnológica (tendo a Agroecologia como estratégia amparada por instrumentos econômicos); b) democratização das relações sociais, radicalizando a participação das mulheres e da juventude (forma de partilha do poder local, potencializando força política e organizativa); c) problematização da vida comunitária, incluindo acesso à espaços culturais, bibliotecas, entre outros e potencializar a escola como espaço para difusão da cultura popular e política dos(as) trabalhadores(as) camponeses(as) (MARTINS, NUNES e GASPARIN, 2021).

O enfrentamento de tais questões exige lutar pela reciprocidade entre campo e cidade, entre universidade e movimentos sociais e sindicais, entre escolas e comunidades. A mística de coprodução de conhecimentos tem valor preponderante, a fim de tornar mais consistente essa teia de relações.

Entende-se, diante do observado ao longo da pesquisa, que a manutenção dos elos que compõem essa teia de relações depende de ações permanentemente articuladas que impulsionam todos os espaços a atuarem em diálogo, romper com os autoritarismos e hierarquias, restaurar vínculos entre sujeitos e espaços que o capital distanciou.

Esses elos foram aqui apresentados pela práxis dos sujeitos coletivos da comunidade do Santana, que de uma forma muito peculiar mantém vivos elementos germinativos de novas sementes, e que conferem força e resistência aos espaços educativos. Segundo as análises aqui apresentadas, alguns deles podem ser destacados, a saber i) a coletividade; ii) forte identidade camponesa; iii) permanência junto à base pela valorização da cultura, da história e da memória; iv) luta constante por terra, trabalho, educação.

A presença desses elementos é resultado da formação estabelecida na luta pela terra, no trabalho de base, que posteriormente foi se qualificando com a militância no MST, no acesso às formações do PRONERA, da LEdoC, entre outras possibilidades de formação organizadas junto à universidade pública (UFC, UECE, UVA) e nas Escolas do Campo (Escola São Francisco e Florestan Fernandes), além das práxis de resistência, mantidas por gerações entre as famílias do Assentamento.

Portanto, garantir de forma definitiva a presença dos movimentos sociais na universidade, organizar a produção do conhecimento científico, tendo como centralidade romper com a alienação, com a exploração do trabalho e defender a vida humana e da natureza são tarefas grandiosas. Há muitos avanços, retomadas em plena ascensão, mas sem cumprir a exigência de juntar elos fragmentados pelos modos de ser e viver na sociedade capitalista, sem conquistar com a massa de trabalhadores(as) a formação crítica e criativa, não há como assumir a práxis como construção histórica na produção do conhecimento. Não se integra a luta no estudo e na reflexão.

Essa é uma ação que, como já enfatizamos, não se faz sem preparar os sujeitos para atuar em coletividade. Sobre condições necessárias para essa transformação concreta, Peloso (2009, p. 80) adverte: “não nascem de um acordo. O novo que se constrói dentro do velho, só aparece quando o velho é destruído. Ninguém luta porque gosta e toda conquista envolve risco”.

O devido cuidado com posturas que não viabilizam o diálogo, que abusam quando experimentado o poder, contradizem a ação coletiva, sendo fundamental compreender que o “desafio permanente será com-ordenar sem autoritarismo, com-duzir sem manipulação, comandar repartindo o poder e cumprir os acertos coletivos, acima das vaidades e caprichos individuais” (PELOSO, 2009, p. 20).

Aqueles(as) que se dedicam a promover estudos, reflexões e mobilizações assumem riscos. Constituem-se sujeitos que se desafiam e se autocriticam, por isso, tornam-se capazes de reformular suas estratégias, estando dispostos a corrigir possíveis erros e desvios. Dessa forma, o conflito é assumido como legítimo nas relações que se pretende transformadora, por que busca lidar com as contradições, compreendendo sempre em que medida a opressão pode estar sendo praticada, pronto a identificar situações em que posturas autoritárias estão sendo reproduzidas, sempre encarando-a como oportunidade.

Chauí (1996, p. 232) trata da importância da mediação dos conflitos como forma permanente de superação de processos alienantes. A autora considera que o “conflito é contradição e não oposição significa dizer que ele instaura uma forma de sociabilidade sempre questionável e questionada”. O devido tratamento dos conflitos, conscientemente trabalhados, produzindo a autotransformação necessária dos sujeitos é que faz toda a diferença para que a práxis seja transformadora.

É com essa forma alargada de pensar a realidade, transpondo o que se apresenta na aparência e encontrando as múltiplas determinações para chegar na essência dos fenômenos que o Movimento da Educação do Campo traça seus objetivos. E nas diferentes frentes de atuação, contribui para o desvelamento das contradições.

Eis a razão pela qual essa política transformadora tem sido, intencionalmente, alvo das investidas neoliberais, processo que se intensifica nos anos em que Bolsonaro esteve no poder, estagnando um grande número de processos formativos que garantem para milhares de sujeitos camponeses o direito de sonhar e transformar realidades pelo acesso à educação. Essa é uma questão retomada por Peter, que expressa preocupação com a continuidade dos cursos ofertados em diálogo e compromisso social com a vida no/do campo, com os movimentos sociais:

*[...] lamentavelmente a maioria dos cursos de PRONERA não foram institucionalizados como parte da oferta. A maioria, quando acabou o orçamento acabou o curso. Então reflete a realidade das universidades no Brasil, onde a correlação de forças foi mais favorável quando se quer institucionalizar um curso. Essa fragilidade é muito evidente durante o governo do Bolsonaro, é só retirar o orçamento e desapareceram os cursos (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

No objetivo de institucionalizar os cursos do PRONERA há uma luta árdua pela frente. Mesmo porque o centro de interesses da política econômica, voltado para o Agronegócio, abre espaço para uma forte reconcentração fundiária, incluindo a compra de vastos territórios por estrangeiros, mercantilizando as riquezas da natureza e expropriando as populações

camponesas e indígenas. Mediante as práticas realizadas por Bolsonaro (2018-2022), as estratégias para atender os interesses dominantes produziram uma enorme lista de retrocessos nas políticas sociais (saúde, educação, assistência social), incidindo em elevados cortes no orçamento voltado para diversas áreas, acarretando recuos em programas que estimulam a Agricultura Familiar, o que impactou em grandes prejuízos nas condições de vida das pessoas que vivem no/do campo, consequentemente na política de Educação do Campo.

Com essas medidas, ficam cada vez mais limitadas as condições de sobrevivência na terra, acarretando o velho processo de êxodo dos territórios camponeses, o que consequentemente leva ao fechamento das Escolas do Campo, pois um campo sem gente não necessita de escolas. Assim, se completa o processo intencional de reduzir os fundos públicos para a classe trabalhadora do campo, ao passo que se garante que os mesmos estejam disponíveis para a iniciativa privada, às empresas transnacionais e também ao Agronegócio. Santos e Paludo (2022), analisando práticas neoliberais, sintetizam medidas tomadas na tentativa de destruir o PRONERA:

O desmonte das políticas conquistadas nos últimos anos se dá, principalmente, por dois processos: pelo corte de recursos, que inviabiliza a implementação das ações previstas em seus programas e pela exclusão dos espaços de representatividade dos movimentos sociais junto às instâncias de discussão e deliberação do governo, como conselhos, fóruns e a própria extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019, reduzindo assim, as possibilidades de influência dos movimentos sociais populares no direcionamento da política pública (SANTOS; PALUDO, 2022, p. 16).

Como forma intencional de desmonte, foram alteradas competências de órgãos como o INCRA e extinta a Coordenação geral de Educação e Cidadania responsável em gerenciar o PRONERA (SANTOS; PALUDO, 2022), rompendo com os espaços de diálogo, com a representatividade do povo, na tentativa de enfraquecer ou mesmo criminalizar os movimentos sociais. Tais retrocessos foram colocados em pauta, alguns reparados já no início do governo Lula em 2023. Mesmo assim, os resquícios, assim como as novas investidas do projeto neoliberal, serão objeto de muitas lutas. E diante desse cenário de tensões e contradições, são enormes os desafios para os quais é imprescindível garantir a organização da coletividade nas lutas, e nesse processo cada vez mais a formação da consciência crítica e criativa da classe trabalhadora, a fim de restabelecer direitos retirados.

Esse quadro recorrente na educação pública do nosso país não se dá por acaso, pois a manutenção do sistema e a alienação e exploração de uma classe sobre a outra mantém-se em função das estruturas também hierárquicas e alienantes que são hegemônicas na própria

educação. Essa é uma situação que não há como enfrentar sem articulação permanente da luta, a ser travada na ação política, no aprofundamento teórico e na ação formadora pelo exercício de relações dialógicas que se constroem no encontro, na comunhão entre sujeitos para pronunciar o mundo, “ação que só é livre na medida em que os sujeitos transformam o mundo e a si mesmos, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas” (FREIRE, 1978, p. 161).

Essa ação, considerada dialógica, não se constrói sem a profunda compreensão dos diferentes projetos históricos em disputa, um processo de interdependência mútua, que se dá dentro e fora dos espaços educativos institucionalizados, como apontam as autoras:

Em relação ao conhecimento produzido a partir da presença dos Movimentos Sociais na universidade, por exemplo, pondera-se que a luta na universidade é de natureza epistemológica, e que as condições de produção de um conhecimento radicalmente transformador dependem de processos de luta que estão para além da universidade. A pesquisa e a formação estão atreladas a conjunturas que extrapolam a universidade. O poder, o direito e o conhecimento estão implicados na luta social (SÁ, MOLINA, 2010, p. 80).

A presença das universidades nos territórios e o vínculo com as temáticas da vida no campo, com objetivo de transformar realidades em comunhão como sujeitos tem sido produzido no PRONERA através da Formação em Alternância “que diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados, mas ao mesmo tempo inter-relacionados” (HAGE; ANTUNES-ROCHA; MICHELOTTI, 2021, p. 429).

Mesmo em contexto repleto de adversidades, a práxis educativa desenvolvida ao longo de décadas pelos sujeitos do Santana tem se pautado nessa base formativa, incidindo na transformação de uma enorme diversidade de vidas e realidades. Constituindo-se sujeitos coletivos históricos que ocuparam e ocupam as universidades e produzem resistências. Os vínculos com o lugar foram mantidos desde os primeiros processos educativos, gerando possibilidades de formação que mantêm os laços com o Assentamento, com os movimentos sociais, problematizando temas que estão presentes no cotidiano da vida.

A práxis desses sujeitos desdobrou-se na formação de valores humanos, preservação de matrizes do conhecimento que regem seus modos de ser e de viver, entre essas, a terra, a memória e a história, relações ancestrais mantidas em permanente diálogo com as novas gerações.

Atualmente, alguns desses sujeitos ocupam inclusive funções em órgãos públicos, em universidades, migrando para outros territórios e cidades. Em espaços educativos diferenciados continuam a luta, disseminam práxis transformadora.

*[...]Então tem muito avanço sim, tem mudança, mas tem fragilidade... Santana, como exemplo de uma comunidade ou assentamento do MST, também está produzindo essas pessoas que estão ocupando esses espaços da universidade na coprodução de conhecimento. Reconheço o assentamento Santana como um dos lugares que mais tem seus jovens permanente dentro dessa terra. Os jovens daqui também tem muitas perspectivas de futuro, de estudo, porque eles já veem os frutos, sai pra estudar, acabam conseguindo empregos aqui no nosso município mesmo, na sede, trabalham, mas voltam pra cá (ANDREA PEREIRA DA LUZ, Educadora na EEMFF e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).*

Os elementos apontados mediante essa pesquisa são representativos dos avanços que a formação dos sujeitos numa lógica transformadora produz. Essa afirmação traz apontamentos para novos estudos, que permitam desvelar determinações geradoras de acúmulos nessa direção, portanto condições necessárias para viabilizar mudanças nas relações entre sujeitos e espaços educativos, de modo a cumprir com a tarefa libertadora, seguir massificando outra lógica de produzir conhecimento.

É notável, como fator decisivo para esses avanços, a presença da universidade nas escolas, nos espaços dos sujeitos coletivos, ao mesmo tempo que os sujeitos ocupam o espaço de direito na elaboração conjunta dos processos educativos. A presença dos sujeitos no espaço universitário, na escola e na comunidade faz-se troca metabólica, caminho apresentado ao longo dos capítulos. Tais contribuições são reconhecidas pelos sujeitos, percebendo que a trajetória de um grande número de pessoas formadas numa perspectiva crítica e transformadora reflete na qualidade de vida em comunidade. Tal premissa é destacada por um jovem assentado que percorreu esse caminho, vivenciou a infância, a adolescência e a juventude no Assentamento. Também se formou na graduação, no mestrado, atualmente está no doutorado e atua como docente universitário em outro estado:

*Então eu vejo assim, a universidade como um processo, sempre foi uma relação muito importante para qualificar os processos sociais a partir das trajetórias individuais das gerações. É tanto que o assentamento tem um baixo índice, quase que nulo, de pessoas analfabetas. Gerações mais velhas, elas têm uma formação básica na escola. Todas as pessoas estão estudando. Assumiram alguma profissão com ideais de constituição de transformação da realidade. Santana é um assentamento que tem muitas formações. Muitas pessoas com formação técnica em agroindústria, veterinária e agronomia. E daí eu penso, desse ponto de vista da Agroecologia, que essa trajetória*

*contribui, aporta significativamente para fazer avançar numa nova matriz de relação com a terra (MANDACARU, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em outubro de 2023).*

A aproximação entre os sujeitos dos diferentes espaços educativos gerou um contínuo de novas mudanças, contribuindo para formar um crescente número de novos sujeitos que se constituíram como coletivos históricos-sociais. Esse movimento conduziu para a organização de processos educativos comprometidos com a prática de valores como reciprocidade, coletividade, hospitalidade, convivência, comensalidade. Virtudes que representam contribuições das ações dialógicas realizadas por esses sujeitos. Práxis que foram convertendo-se em comunhão na produção de conhecimento, o que possibilitou a construção de uma nova consciência e realidade.

Em entrevista, Peter aponta que ampliar a formação com essa característica está associada à capacidade de investir na criação de uma nova universidade, aqui anunciada por seu caráter popular, integrador e transformador, prescrita nas experiências do PRONERA. Os sujeitos formados no Programa fazem a diferença, estabelecem pontes nas universidades. Segundo os apontamentos do educador, é preciso ampliar essas possibilidades por intermédio da criação de universidades camponesas:

*Cursos especiais como PRONERA, outras fontes de financiamento, é outra maneira. A quantidade de pessoas do MST e outros movimentos que já fizeram pós-graduação, que já são doutores, doutoras, mestres, que já estão nos concursos, nos editais. Já são professores e professoras que realmente ocupam o espaço da universidade. Ocupar, resistir e produzir no espaço do latifúndio do saber, criar nossas próprias universidades para dar oportunidades à juventude camponesa, indígena, quilombola, de estudar. De se formar, mas de se formar com temáticas das organizações e das comunidades, processos de formação agroecológica, política, organizativa, para formar nossos próprios técnicos, mas também as lideranças do futuro para as organizações (PETER ROSSET, Educador na universidade, Entrevista em junho de 2023).*

O educador ressalta que a aproximação com essa perspectiva formativa tem se consolidado nos Institutos de Agroecologia Latino-Americanos (IALAS). Por iniciativa dos movimentos sociais camponeses articulados pela CLOC-Via campesina, foram criadas onze instituições, duas das quais foram constituídas no Brasil. São elas: o Instituto Agroecológico Latino-americano Amazônico (Iala Amazônico), localizado no assentamento Palmares no município de Parauapebas, Pará-Brasil, funcionando desde 2009; e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), localizada no Assentamento Contestado em Lapa-Paraná-Brasil, funcionando desde 2005.

O trabalho desenvolvido nesses espaços é referência por contrapor o elitismo das instituições acadêmicas. Os processos educativos são pautados na ação dialógica estabelecida entre técnicos, educadores(as) e camponeses(as), assim materializando a práxis da universidade popular (MASIOLI; CAMPOS e RESENDE, 2021). Nessa mesma perspectiva, é importante mencionar como uma grande referência para essa lógica de organizar a universidade, e nela a produção do conhecimento, o Instituto Agroecológico latino-americano Paulo Freire (IALA Paulo Freire), na Venezuela. O instituto representa grande conquista para a América Latina como *“la primera universidad campesina del continente, juntando jóvenes comprometidos de los movimientos sociales rurales para estudiar agroecología en un diálogo entre las cosmovisiones políticas, técnicas, indígenas y revolucionarias”*<sup>46</sup> (ROSSET, 2019, p. 351)

As práxis transformadoras produzidas nesses espaços, assim como nas escolas do campo das áreas de Reforma Agrária, nos cursos do PRONERA e nas Licenciaturas em Educação do Campo, nos movimentos sociais e sindicais em diversos territórios formam os acúmulos dentro do Movimento da Educação do Campo e da Agroecologia. Representam engajamento com intencionalidade de desenvolver relações de coprodução e interrelações entre conhecimentos diferentes que se complementam, e para isso se fundamentam na “ação cultural dialógica” (FREIRE, 1978).

Esse é um traço percebido na ação dos sujeitos que integram essa pesquisa. Compreende-se dos processos desempenhados pela ação integrada, expressos na aliança entre a UECE, a Escola Florestan Fernandes e a comunidade do Assentamento Santana que o diálogo é ação estruturante, fundamentada principalmente nas bases políticas, educativas e organizativas do MST.

Tal constatação reforça a importância de trazer para a discussão que a constituição da Práxis Educativa Agroecológica está inscrita na criação de uma universidade camponesa-popular-integrada-transformadora. Que assume a produção do conhecimento em diálogo com o povo e com a vida, tendo como sustentação o pilar da ação cultural dialógica, questão central da pedagogia libertadora freiriana. Essa, faz-se práxis referencial para ressignificar processos educativos, levando em conta as especificidades locais e temporais dos sujeitos e dos espaços.

E como forma de ação que assume princípios fundamentais da Educação do Campo e da Agroecologia, essas práxis submetem-se ou deveriam submeter-se constantemente à crítica, de modo que não sejam cooptadas ou distorcidas por posturas antidialógicas, por isso

---

<sup>46</sup> Em português: “A primeira universidade camponesa do continente, juntando jovens comprometidos com os movimentos sociais do campo para estudar a agroecologia em um diálogo entre as cosmovisões políticas, técnicas, indígenas e revolucionárias” (tradução nossa).

alienantes, opressoras e com caráter de invasão cultural. Mesmo porque, dentro de um sistema capitalista que contagia para comportamentos desumanos, o risco de serem reproduzidas tais ações, mesmo em processos que se dizem transformadores, é sempre iminente.

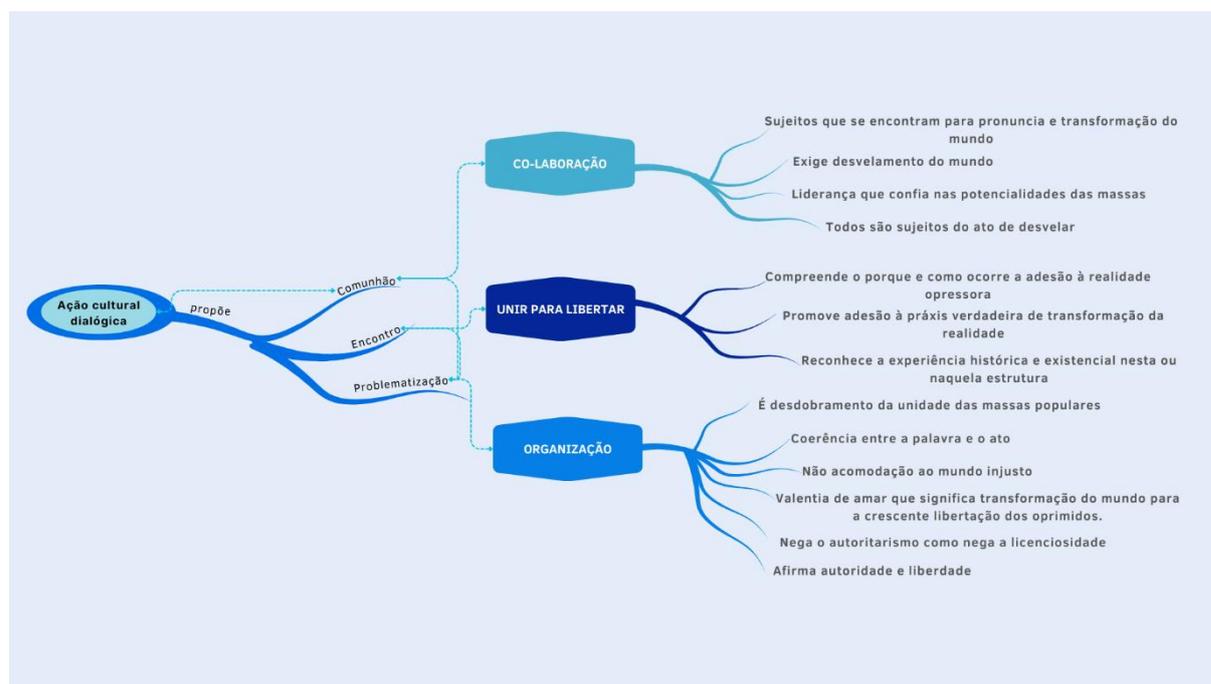
Sobre isso, Freire (1978) enfatiza que, como sujeitos formados sob determinações de uma cultura de dominação, os profissionais de qualquer que seja a área se constituem como seres duais. Razão pela qual uma das condições fundamentais para a ação dialógica é a vigilância constante sobre a ação a partir da reflexão comprometida com a autocrítica, o entendimento de que a liberdade não é dada, é uma conquista que exige luta permanente, que se constitui a partir da consciência da inconclusão de todo ser humano (FREIRE, 1978), da humildade de assumir-se como passíveis de cair em contradição e a coragem em reparar o ato, inclusive assumindo consequências.

Dessa forma, assumir o confronto e renunciar ao ser opressor que insiste constantemente em habitar dentro de cada sujeito formado na lógica dominante, e, portanto, dentro de cada espaço educativo, seja ele institucionalizado ou não, é um dos gestos mais valiosos e superiores, coerentes com a ação dialógica e fundamentais à práxis autêntica e verdadeiramente transformadora.

No enfrentamento dessa dualidade, Freire (1978) em *Pedagogia do Oprimido* afirma as características presentes tanto na ação antidialógica como na dialógica (figuras 62 e 63). Resgatamos algumas delas, muito mais com a intencionalidade de provocar reflexões e novos aprofundamentos do que de oportunizar exposição geral da obra freiriana, esta que é extremamente relevante na construção de processos educativos dialógicos e transformadores.

Tais contribuições de Freire são imprescindíveis. Conhecimento a ser vivenciado, ressignificado, compreendido, de modo a alcançar o reconhecimento de ações com caráter invasor, opressor e alienante. Instaurar rupturas com este, transformando relações, sejam elas entre técnico-professores e camponeses(as), entre lideranças e povo, dirigentes e dirigidos, educadores(as) e estudantes, pais/mães e filhos(as), crianças, jovens e adultos, sujeitos de diferentes gerações, movimentos sociais e sindicais distintos, incluindo diversidade de gênero, diversidade racial, cultural e religiosa, entre outras.

Figura 62 - Ação cultural dialógica

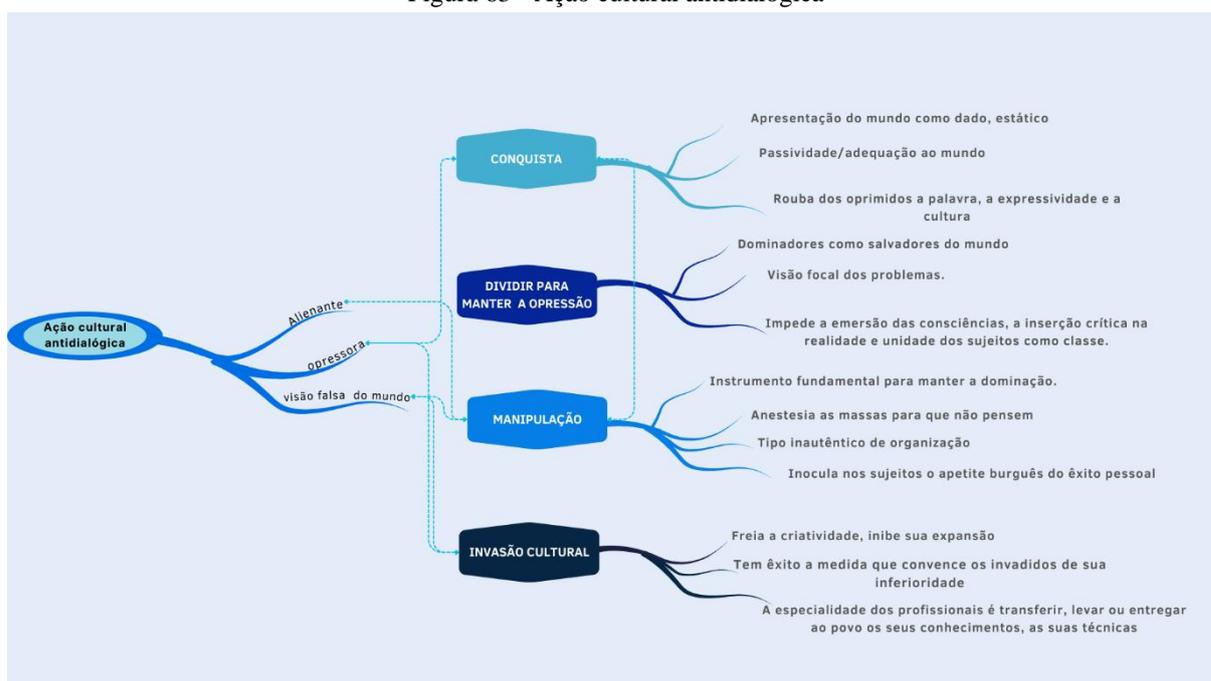


Fonte: Freire (1978) – Elaborado pela autora

Freire (1978) problematiza o diálogo como uma exigência existencial, como ato criador que não pode se restringir ao depósito de ideias de um sujeito no outro. Não se trata de consumir ou impor ideias, conteúdos, palavras. O diálogo brota onde há sinergia entre sujeitos, ato solidário na pronúncia do mundo, nutrido pelo acolhimento respeitoso sem sobreposição de um ao outro, portanto sem hierarquia.

O diálogo faz-se ato de amor, de coragem, de confiança nos sujeitos como produtores de mudança. Para a ação dialógica (figura 63) comprometida com os sujeitos e com a transformação da realidade, Freire (1978, p. 96) discute elementos vitais: i) a humildade, como capacidade de reconhecer-se inconcluso, que busca na relação comunitária e em posição horizontal o saber mais; ii) a fé na capacidade dos sujeitos de ser mais, de exercer o direito de sonhar, de falar, de pensar, de agir e transformar. Somente pautado nesses valores o diálogo pode ser fundamento de relações solidárias e humanas condizentes com a intencionalidade de exercer a práxis verdadeiramente transformadora, por meio da qual “o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos”.

Figura 63 - Ação cultural antidualógica



Fonte: Freire (1978) – Elaborado pela autora

Somente pelo diálogo que brota na convivência com os sujeitos torna-se possível organizar processos educativos envolvidos com a condição existencial dos sujeitos. Conhecer as aspirações do povo, como veem e pensam a realidade, é, como argumenta Freire (1978, p. 102), condição para propor a situação concreta, a realidade dos sujeitos de forma problematizadora, propor a leitura de mundo e, assim, desafiá-los a encontrar respostas, na dimensão teórica e prática, portanto, “é preciso conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem”.

A construção de conhecimento com caráter de invasão, como uma contradição a ser reconhecida e enfrentada, é um dos problemas apresentados pela educadora e militante do MST e coordenadora da Metodologia CaC no Assentamento Santana. Ela ressalta a importância da aproximação com o povo, seus modos de pensar e vivenciar a realidade como instrumento fundante na produção do conhecimento com maior efetividade nas transformações necessárias, pela via do diálogo entre o conhecimento popular e o científico:

*O conhecimento da universidade às vezes nem escuta muito o camponês. Já vai introduzindo a técnica até na forma de falar palavras que o outro não entende perfeitamente. Vem com os termos técnicos, não adianta, porque assim, se eu for falar com camponês e por exemplo, for usar o nome técnico mesmo, eles não vão entender, mas se eu for utilizar o termo mais popular ele vai entender porque é a mesma coisa que às vezes até já faz. Isso que às vezes é uma limitação da assistência técnica, que usa só termo técnico. A gente não pode negar a importância da ciência, porém eles precisam dialogar pra poder*

*compartilhar esse conhecimento com os camponeses* (FERNANDES, Educadora nas Escolas e na comunidade do Santana, Entrevista em agosto de 2022).

A linguagem científica que não interage com a realidade pouco comunica ou produz conhecimento, refletindo em dificuldades nas relações. Estabelece uma barreira entre formas diferentes de conhecimento que, se completando, abrem oportunidades ao sentido, à compreensão efetiva, consolidando o exercício da práxis. Não é na padronização e na imposição, mas no encontro entre os diferentes sujeitos e na problematização das diferenças que se constrói o conhecimento como práxis, como processo educativo transformador, compreendendo, na teoria e na prática, o que Freire (1989, p. 29) coloca em debate quando diz que “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa, por isso, aprendemos sempre”.

O educador da Pedagogia do Oprimido provoca a reflexão sobre a contradição da falta de solidariedade no ato educativo, sobre a disponibilidade em aprender com os sujeitos e com a realidade, e não impor uma forma em que um conhecimento se coloca como superior. Nos diferentes espaços e tempos de vida, os sujeitos se constituem por conhecimentos também distintos, e por isso mesmo, relevantes na construção do sentido, na descoberta, na organização de processos educativos mais coletivizados, dialógicos e transformadores.

De forma semelhante, podemos considerar que um traço marcante no mundo moderno a dificuldade de gerar vínculos nas relações humanas, o que também ocorre entre sujeitos de uma mesma comunidade. E a medida em se aprofundam os processos desumanizadores da sociedade capitalista, tais afastamentos, impossibilidades do encontro e da inter-relação, tornam-se ainda mais frequentes. Trata-se de um fenômeno que afasta as possibilidades de diálogo, de coletividade e de organização na luta contra a negação de direitos.

Essa luta constante pelo exercício de direitos humanos e da natureza é discutida por Boff (2005, p.157) na perspectiva da democracia como ideal e como realidade, manifesta com característica utópicas, como busca permanente na inclusão do outro, mediante as relações “homem-mulher, na família, na escola, na comunidade, no sindicato, no movimento social, no governo de uma sociedade” proclamada pelos movimentos sociais de base como “uma sociedade na qual todos possam caber, inclusive a natureza”.

Como realidade, a democracia está condicionada por determinações limitadoras, estabelecida dentro das condições sociais possíveis. E mesmo que, em nosso país, a democracia exista de forma irreal pela existência de milhões de excluídos (BOFF, 2005), há que se engajar

e empoderar os sujeitos, forjando a “cultura do respeito” manifesta como “cultura do cuidado de uns para com os outros e para com a Casa Comum” (BOFF, 2005, p. 155).

A condição social contrária a essa posição nega o exercício de atitudes humanas vitais para construir processos educativos libertadores. Nesse sentido, romper com as formas opressoras que permeiam os relacionamentos humanos, que criam hierarquias, marcas de uma estrutura patriarcal constituída historicamente, torna-se o desafio primordial, cuja superação é preponderante para consolidar uma matriz produtiva concretamente agroecológica. Para além das relações professor-estudantes, tornam-se também frequentes posições antagônicas e opressoras nas relações entre homens e mulheres, jovens e adultos, dirigentes e dirigidos, adultos e crianças, entre outras condições de ser e estar dos sujeitos. Tais relações impactam na atuação coletiva, na força e na resistência, elementos que constituem a base fundamental na defesa da cultura, da terra, do território, do trabalho, do alimento saudável, do direito à vida digna, enfim a luta da classe trabalhadora, seja no campo ou na cidade.

A fala do jovem assentado traz reflexões sobre esse processo, sinalizando contradições a serem transformadas, demonstrando ausências, silenciamentos de fundamental importância que precisam ser incluídos com mais ênfase no debate. Esses, conforme já mencionado por outros sujeitos, interferem no processo da organicidade, que é um aspecto primoroso para o avanço da construção da Agroecologia enquanto matriz formativa e produtiva.

*Porque aí é que está a contradição, você avança do ponto de vista da produção, da compreensão, da consciência, do que é a relação com a terra, a produção, as técnicas agrícolas, mas subjetivamente você esbarra nas noções morais, religiosas do conservadorismo que é, inclusive, o que o um dos dirigentes nacionais do MST tem colocado: “Não adianta produzir agroecologicamente se ainda permanecem relações de violência nos territórios”. Tem avanço do ponto de vista da organização desses processos, da questão da luta pela Soberania Alimentar, do respeito à biodiversidade, das técnicas de produção. Aporta condições, inclusive na qualidade de vida, nas respostas às necessidades humanas, mas ao passo que esbarra ainda nessas questões das violências patriarcais, as violências racistas, que ainda existem de forma sutil nesse cotidiano, que daí precisa ser desvelada (MANDACARU, Educador na comunidade do Santana, Entrevista em outubro de 2022).*

Ampliar processos formativos que desconstruam as ações antidialógicas, sustentáculo da hegemonia do sistema capitalista, mostra-se como um dos pilares centrais para a transformação dos espaços educativos. Multiplicar outra lógica de relação entre os seres humanos e com a natureza, afirmar na cultura humana valores contra-hegemônicos, anticapitalistas, reveladores de outro modo de ser e de viver: são passos estruturantes para

avançar na Práxis Agroecológica, esta que se torna fecunda quando exercitada exemplarmente na educação institucionalizada, seja nas escolas ou nas universidades, confrontando as diferenças, as ações desumanizadoras da educação capitalista, as posturas do antidiálogo, do individualismo e da competição.

Freire (1978) propõe reflexão sobre a práxis que atende às finalidades e métodos da ação cultural a serviço da dominação, assim como em contraposição às finalidades e métodos a serviço da libertação. Como educador comprometido com a práxis libertadora vivenciada nos Círculos de Cultura e nas ações de alfabetização, entre outros espaços, Freire (1978) deixa claro que a intencionalidade não é o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança, indicando que extinguir essas contradições seria impossível. Entretanto, o que pretende é a superação de contradições antagônicas, da qual resulte a libertação dos sujeitos. Lutar com o povo para, assim, romper com a manutenção da alienação assimilada na lógica de transmitir ou depositar conhecimentos.

Assim, o que Freire (1978) propõe é conhecer os fundamentos e construir **com** os sujeitos possibilidades de compreensão para produzir mudanças em direção à libertação. Esse é um processo que se realiza na ação dialógica, na negação de autoritarismos, mais também negando a licenciosidade. Somente comprometidos com essa forma educativa, com o rigor na teoria da ação dialógica pode ser exercida a liberdade com autoridade e autoridade com a liberdade. Os esquemas (figuras 63 e 64) representam pontos importantes, motivadores para estudar a obra freiriana com profundidade, de modo que sendo amplamente debatida em diálogo com a realidade de cada espaço-tempo educativo em específico, se possa constituir a práxis como instrumento de mudança e de libertação.

Ao discutir sobre os elementos da teoria da ação cultural dialógica e antidialógica, Freire propõe o diálogo sobre situações opressoras vivenciadas pelos sujeitos, o que orienta a ação criadora de estratégias para enfrentar tais condições. Importante pensar é que a práxis é ação de pensar a prática. É também pensar o próprio pensamento, problematizando de modo permanente, questionando, por exemplo: i) Qual teoria contribui para mudar situações alienantes? Essa teoria realmente faz-se dialógica e cumpre o papel transformador ou mantém a dominação? De que forma essa teoria contribui? Como essa teoria dialoga com as diversas realidades e com a diversidade de sujeitos da classe trabalhadora? Que modo de produzir ciência contempla as lutas da classe trabalhadora? Que teoria representa os anseios, as necessidades e orienta a prática e a luta contra a alienação? Que estratégias a teoria permite construir para a libertação dos oprimidos?

As teorias transformadoras com sentido de práxis têm como princípio fundante o diálogo com as realidades vividas pelos sujeitos, comunicando com eles em linguagem acessível. São provocadoras da criatividade na luta, partindo da luta e incidindo nela, contribui para organizá-la, transformá-la, portanto a práxis é transformadora à medida que nutrida por teoria, também transformadora porque permanentemente alimentada na prática material.

Se por um lado não é a práxis ação excessiva e padronizada, repetição do mesmo sem que com isso mude a situação, também não é teoria conscientizadora em que estão contidas as prescrições do que fazer. Teoria e prática iluminam-se, retroalimentam-se. A relação com a teoria é processo que não se dá sem o diálogo comprometido com a realidade, sem partir de situações concretas vividas pelos sujeitos. Curado (2008, p. 45) salienta que a teoria precisa ser difundida junto ao povo, de modo a produzir sua elevação cultural e intelectual, a fim de que este forme suas convicções, seja crítico da teoria e da prática, “deixando de ser para tornar-se sujeito ativo e construtor de história”.

Desde que se consolide a partir da base social, da materialidade da vida, a teoria ajuda a provocar o desvelamento das situações contraditórias. Ação que se faz não com uma percepção rasa, aparente, sem entrar nas determinações, mas provocando o olhar para uma visão em profundidade, na intenção de compreender com nitidez a essência dos problemas apresentados na aparência e poder agir com intencionalidade de transformá-los. Da mesma forma, desde que produzida em comunhão com outros sujeitos, a práxis potencializa-se em processo integralmente educativo, criativo e transformador, que transcende produzindo uma lógica também coletiva aos que dela participam ativamente, com uma posição conjunta ao povo.

Nessa investida, construir conhecimento assumindo a práxis verdadeira é romper com os muros das instituições, desconstruir valores paternalistas, restabelecer a ligação trabalho-educação, restaurar a fratura provocada pela divisão social, que dissocia trabalho manual e intelectual.

A sociedade capitalista, pelos aparatos ideológicos de hegemonia, afirma e reproduz valores de interesse social dominante, à medida que expropria os sujeitos de seus meios de produção também converge seus meios de vida, invade sua cultura em nome da manutenção do sistema opressor, explorador. A exploração de um ser humano pelo outro, assim como a submissão dos processos educativos à lógica do mercado, como valor de troca, foi criada a partir da capacidade de produção de excedentes pela humanidade (FRIGOTTO, 2014).

O ser humano, que se diferencia pela sua capacidade criadora, manteve, no início da humanidade, a íntima relação entre processo educativo e trabalho, realizando trabalho como valor de uso e satisfazendo suas necessidades, com a possibilidade de se formar e humanizar-

se nas relações de trabalho. A realização do trabalho alienado, como expropriação da força para gerar mais valor, retirou dos seres humanos o trabalho como expressão criadora, possibilidade de exercer a liberdade humana, transcender conhecimentos, produzir relações horizontais. Assim, o potencial criador foi reprimido, impactando em uma visão distorcida do trabalho que deixa de ser autorrealização para ser um fardo pesado, causa de adoecimento e tristeza que se aprofunda por relações sociais baseadas na competição, no individualismo, na exploração.

Em contrapartida, o trabalho com valor educativo não se realiza fora da práxis, apartado da formação humana nas diferentes dimensões científica, política, ética, estética. O trabalho como princípio formativo é a via para que a fragmentação do conhecimento seja superada, tendo como ponto de partida a prática social, uma forma que integra ciência, luta e vida.

Mészáros (2008, p. 56), remetendo às ideias de Marx sobre como a teoria penetra as massas, afirma que a teoria somente se materializa no povo à medida em que se faz realização das suas necessidades, mas a partir de uma “articulação organizacional coerente” produzida no diálogo, entrelaçando estratégias educativas e as reais necessidades das pessoas. Entretanto, a consciência da realidade em sua totalidade, na aparência e na essência, de modo a impulsionar organização para a luta, são processos interdependentes que se estabelecem na recuperação do valor de uso. Trata-se da elaboração do trabalho socialmente necessário, comprometido com o bem comum, pautado em ações de elaboração conjunta. Um processo de libertação a ser conduzido em comunhão, indo ao encontro das necessidades comuns a fim de transformar o velho em novo, cumprindo, assim, o objetivo fundamental de “lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada” (FREIRE, 1978, p. 100).

No Trabalho com Valor Social ou Socialmente Necessário (SHULGIN, 2013) encontra-se o valor educativo, que integra teoria e prática, amplia a possibilidade de compreensão, uma vez que “o ser humano aprende enquanto cria”, e no exercício permanente de recriar novas e ricas inter-relações em favor do bem comum consegue enfrentar a imposição de valores dominantes. E assim, permite liberar a criatividade, o próprio eu, as próprias emoções (GUTIERREZ, 1988, p. 104).

A práxis pode não ser criativa, como exemplo a mera reprodução das ideias dominantes. Por isso, romper com as repetições de processos opressores e alienantes requer produzir uma nova realidade, saindo da condição de mero consumidor dos modelos prontos e encontrar novas relações e condições para criar o novo. O estado criador, como explicita Vásquez (2011) dá-se em função da consciência da necessidade de mudança, das exigências da própria vida, que invalidam soluções anteriormente alcançadas. Os sujeitos que não se dão conta dessas

necessidades, que naturalizam situações desumanizantes, são impedidos de fazer a leitura crítica da realidade, consequentemente de realizar uma práxis verdadeiramente criativa.

Relações de poder se estabelecem pela difusão massiva da cultura dominante e legitimam “a exploração econômica, a dominação política e exclusão social” (CHAUÍ, 2008, p. 59). A compreensão destas é uma luta que tem como lócus primordial a consciência e consolida-se como fundamento principal para constituir estratégias para resistir às estruturas de poder.

A possibilidade da mudança começa a tornar-se real à medida que são desvendadas as formas de dominação e alienação, a exemplo das seduções produzidas pela indústria cultural, que condicionam a passividade, restringindo aos sujeitos uma posição de meros consumidores de cultura. Nesse caso, retomar a cultura em seu sentido genuíno, concebida como ação que conduz à plena realização das potencialidades humanas, fazendo germinar, crescer e florescer a cultura como sinônimo de cultivo de ideias, hábitos, valores que conduzem à libertação, é restaurar o poder de conhecer (CHAUÍ, 2008). Este que faz fluir poder coletivo, reconduz os sujeitos às suas bases originárias, ancestrais. Caminhos que só podem ser retomados e mantidos desde que constituídos em comunhão com os seus, na e com a base comunitária, pois se origina como coletivo e transcende na coletividade.

Com a perspectiva de evidenciar uma cultura de consumo que recupera a humanidade, apontamos dimensões sintetizadas por Boff (2006b, p. 57-58), que defende, no lugar do consumo supérfluo, o consumo com caráter humano, justo, equitativo, solidário, responsável e realizador. No que se refere a essas dimensões, destacamos principalmente o caráter responsável, “quando o consumidor se dá conta das consequências do seu estilo de vida e do padrão de consumo que pratica”, enquanto o consumo realizador como condição para integralidade humana está associado ao saberes que consumimos e ao devido discernimento “sobre qual saber nos convém e nos edifica”, que tipo de comunicações e relacionamentos nos completa e nos faz crescer, de que modo criamos “reciprocidade que faz com que participemos da vida e do destino do outro”.

O comportamento passivo dos sujeitos tem como sustentação formas impositivas e transmissoras de conhecimento. Essa forma de produzir conhecimento mantém os sujeitos distanciados de propósitos transformadores, ou mesmo impregnados por condicionantes de condutas que interessam à hegemonia capitalista. De tal maneira que estes assumem posturas que somente podem ser desconstruídas quando os sujeitos alcançam a práxis criativa, tornam-se produtores de uma cultura contra-hegemônica. Tal cultura se consolida essencialmente sobre uma base histórica, emergindo de uma transcendência cultural entendida como trabalho da

inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate, (CHAUÍ, 2008, p. 65) uma forma de pensar e agir constituída pela práxis criadora e transformadora.

Essa é uma totalidade do modo de ser e agir que diz respeito a uma tomada de consciência, mesmo porque assim como discute Mészáros (2008, p. 115), somente nessa perspectiva é possível compreender a relevância em dedicar “o próprio tempo disponível como produtores livremente associados”, caminho em que se consegue “obter sentido da, e dar sentido a, sua própria vida - à criação de uma ordem socio metabólica qualitativamente diferente, bem como historicamente sustentável”

Os espaços institucionalizados de educação têm como tarefa assumir outra rota na construção do conhecimento, a fim de instituir a práxis transformadora como uma nova “ordem metabólica”. Sobre esse direcionamento, Caldart (2014) questiona:

Enquanto as universidades e outras instituições formais de pesquisa forem tomadas como único lugar de produção do conhecimento, esse processo de transformação não avançará, porque são exatamente os vínculos com os processos vivos, menos enquadrados pela forma capitalista, que podem ajudar a provocar as subversões necessárias (CALDART, 2014, p. 164).

Para que a cultura popular e camponesa não seja invadida, violentada e extinta por conhecimentos que mais oprimem que libertam, e ocupe seu espaço de direito, torna-se imprescindível assumir a tarefa de lutar contra o que coloca em vulnerabilidade os próprios espaços públicos de educação, criando possibilidades de restaurar o lugar ocupado pelos sujeitos, e restabelecer a garantia de sua contribuição na produção do conhecimento.

É fundamental cumprir com rigor a tarefa de mergulhar nas experiências que ousam transcender e criar práxis transformadoras, e a partir do que já existe, refletir e ressignificar propostas educativas. Assim, encontrar nos processos em curso, seja nas formações desenvolvidas no PRONERA, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em institutos de Agroecologia, processos constituídos com a perspectiva da formação em alternância, condicionantes restauradores da teia que unifica agricultores(as), cientistas, educadores(as) e técnicos(as).

Giraldo e Rosset (2021, p. 727-728) explicitam que essa outra lógica de produzir conhecimento é geradora de riquezas de relacionamentos, nutridos pela práxis de trabalhos, lutas, estudos mediados pelo exercício concreto da auto-organização e da autocrítica, a fim de garantir a participação massiva e a criatividade coletiva, de maneira que todos são criadores e multiplicadores do conhecimento local.

Mediante essa aproximação camponesa-popular-integrada-transformadora, a escola, a universidade e a comunidade podem se tornar construtores de sujeitos sociais históricos e coletivos, cultivadores da cultura originária pautada em valores humanos produtores de coletividade. Que sendo verdadeiramente sujeitos da própria história, possam escrever, narrar e expressar, na forma que lhe for mais própria, sua realidade integrada à sua experiência histórica, como forma de ação particular e como resposta geral em atendimento às exigências da vida.

Nessa mesma perspectiva, possam pensar seus problemas no plano da totalidade, da Atualidade vivida pela sociedade. Compreender que a ação, na especificidade e em confronto com as contradições vividas localmente, também incide na totalidade, a começar por mudanças na vida da comunidade, passando ao território, até impactar numa dimensão maior outros processos transformadores. Tais processos potencializam o cultivo de novas relações, cultivo de sujeitos construtores de outra lógica de campo, de educação e de vida, provocando mudanças fundamentais para o avanço da Agroecologia. E ainda, contrariando a lógica da expropriação camponesa, em que poucas famílias produzem em território pequeno, e alcançando as bases constitutivas para que muitas famílias passem a produzir em território amplo e diverso.

Essa questão sobre a qual insistimos a partir de Mészáros (2006) não é científica, mas social, e por isso depende fundamentalmente da transformação dos sujeitos, do embate permanente com os processos opressores e alienantes, essa que é uma relação interna, fruto da autotransformação de consciências individuais, e que é interdependente do coletivo para seu desenvolvimento.

As “Tecnologias da Resistência” gestadas nas práxis dos sujeitos da comunidade do Santana se pautam no diálogo como chave para a recuperação da humanidade roubada, como modo de restaurar os “húmus” da natureza humana, alimentar raízes ancestrais e provocar a restauração dos valores humanos perdidos na “falha metabólica” produzida pelo capital. Eis a possibilidade de formar alternativas, antídotos para lidar com os efeitos nocivos das novas tecnologias, especialmente as que se tornaram mais destrutivas em função dos comportamentos acentuados no período pandêmico, como o excessivo uso de redes sociais, entre outras atividades mediadas pelas telas em aparelhos tecnológicos. Está incluída nessa lista a dimensão obscura e tóxica dos conteúdos disseminados, um bombardeio de informações que mais confundem e alienam do que ajudam a gerar a capacidade de análise crítica.

As práxis dos sujeitos da comunidade do Santana, apresentadas e analisadas ao longo dos capítulos, podem ser consideradas como verdadeiras “Tecnologias da Resistência”. Por um lado, têm uma relação ancestral e profunda com a terra, com a luta, com a memória e a cultura,

estabelecendo-se através das ações realizadas nos quintais produtivos; nas escolas, com sua proposta de transformação social; nos processos organizativos e produtivos da comunidade, elaborados a partir da Cooperativa, do Ponto de Cultura, da religiosidade, das festividades, entre outros espaços de organicidade e convivência comunitária nas dimensões aqui apresentadas. Por outro lado, há também a perspectiva da formação da identidade camponesa, da presença dos sujeitos na comunidade, e a capacidade de disseminar a proposta transformadora para além, em outros espaços educativos, como exemplo do que acontece com o espaço da universidade que se colocou em processo de mudança a partir do momento em que esses sujeitos passaram a ocupar o “latifúndio do conhecimento”.

O que a trajetória aqui sistematizada com participação dos sujeitos coletivos do Santana, observada a partir da relação com as escolas e com a universidade demonstra é que reconstituir relações humanas que alimentam o espírito traduzem uma das maiores dificuldades na atualidade, implica na criação de novas propostas dialógicas, geradora de relações harmônicas entre gerações, entre gêneros, entre movimentos sociais, partidos, universidades, escolas e comunidades.

A tecnologia que prometia a informação de forma rápida, ampliar possibilidades de comunicação, mostrou-se ineficiente quando se trata de assegurar a sociabilidade que humaniza e liberta. Temos, no lugar de proximidade, relações pouco comprometidas, diálogos muitas vezes artificializados, com ausência de confiança e afeto, revertendo em problemas emocionais cada vez mais complexos, que atingem as diferentes faixas etárias. Essa sociabilidade é estímulo ao individualismo, provoca a divisão ainda maior entre os sujeitos, potencializa a publicização de inverdades, alienações, afasta possibilidades do encontro, do acolhimento, criando barreiras à formação de valores humanos e ao Trabalho Socialmente Necessário.

Com essa nova configuração, vivemos na sociedade do cansaço. As condições esgotantes de trabalho somadas ao acúmulo de atribuições assumidas principalmente pelas mulheres, torna a tarefa de formação de virtudes fundamentais para a organização do trabalho coletivo cada vez mais complexa. Unir forças e traçar estratégias para o uso moderado e crítico em face do encantamento das tecnologias, bem como combater processos alienantes disseminado nas redes sociais, revertendo atitudes, modos de ser e agir em favor do pensamento crítico, em defesa da verdade, se colocam como desafios urgentes aos espaços de produção de conhecimento contra-hegemônico.

O caminho constituído pela relação historicamente produzida entre a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, a comunidade do Santana e a UECE aponta para a formação de práxis criativa, que alimenta relações de base comunitária, religa sujeitos,

restabelece elos que fortalecem as lutas. Portanto, há no objeto dessa pesquisa sementes germinativas da vida solidária, propostas, posturas e engajamentos que potencializam a coletividade, a libertação – que permitem enfrentar o adoecimento físico e emocional da população, seja ela do campo ou da cidade, defender a natureza e a vida dos processos destrutivos impetrados pelo sistema capitalista.

É urgente fazer as análises sobre os desafios postos nessa relação, entre os quais estão as tarefas gigantescas a serem concretizadas na cooperação entre os movimentos sociais e sindicais camponeses e seus espaços educativos. A história nos mostra que essas novas práticas não se constituem em um cenário favorável, mas justamente esse meio árido e contraditório no qual nos encontramos pode ser força para aglutinar ainda mais os sujeitos coletivos na luta pela educação pública, pelo acesso ao conhecimento por meio de estratégias horizontais e não hierárquicas. Desse modo, será possível construir a formação comprometida em confrontar o produtivismo, em valorizar o modo comunitário de ser e viver, a cultura popular e camponesa, e assim garantir condições de vida digna com orgulho e pertencimento no campo e na cidade.

## **6. CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR SEMEANDO**

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa buscou-se atingir os objetivos propostos, sendo que os estudos, reflexões e a práxis da pesquisadora como estudante, educadora e mulher do campo implicou mutuamente a construção do percurso metodológico e a elaboração do texto final, portanto não houve pretensão de neutralidade neste estudo.

As contribuições resultantes deste trabalho de pesquisa são elencadas neste tópico como sementes para continuar transformando e resistindo. Refletem a posição de que não apresentamos um produto pronto e acabado, portanto não se trata de um trabalho conclusivo. Ao contrário, as elaborações apresentadas fomentam a construção do novo na produção do conhecimento. Buscam impulsionar práxis criativas que potencializem o compromisso com a sociabilidade coletiva, com as transformações no sentido da formação humana e política, que assumimos como via para restaurar as funções destruídas no metabolismo ser humano-natureza.

Ainda que a realidade pesquisada se diferencie histórica e geograficamente dos diversos contextos em que a Escola do Campo se insere, está presente nela elementos de totalidade que podem contribuir com outras experiências, estabelecendo diálogo com particularidades de cada comunidade, de cada sujeito, dos diferentes espaços educativos, com desafios e possibilidades peculiares.

A partir das dimensões apontadas espera-se produzir inquietações geradoras de práxis que associam conhecimentos da Educação do Campo e da Agroecologia. Que verdadeiramente os diferentes espaços educativos e seus sujeitos possam apropriar-se dos elementos apresentados, discutidos e refletidos, no intuito de consolidar suas próprias Práxis Educativas Agroecológicas, integrando instituições educativas, comunidades, pautas de lutas, assim como estabelecendo relações horizontais, de “co-laboração”, de partilha confluindo para ações culturais dialógicas na produção do conhecimento.

Diante do exposto, apresentamos como desdobramento do que foi pretendido no primeiro objetivo, as bases teóricas e metodológicas. Estas são percebidas como cruciais para que os sujeitos coletivos assumissem a concepção de práxis transformadora na produção do conhecimento.

Ao retomar a memória das lutas pela terra e também pela água no território do Ceará, percebemos muitas contradições produzidas pela concentração fundiária e conseqüentemente pelo controle dos bens natureza exercido pela classe dominante, o que provocou uma negação histórica de condições de vida digna a esses sujeitos camponeses. Expropriação de direitos que, no contexto do Semiárido do Ceará, soma-se ao grande desafio da escassez de água com longos períodos sem chuvas.

Frente a essa realidade marcada pela fome, exclusão e exploração, a organização coletiva dos sujeitos, a atuação dos movimentos sociais e sindicais camponeses foi decisiva. A coragem e organização coletiva desses sujeitos provocou rupturas com as determinações do sistema capitalista no campo do Semiárido cearense. A luta pela terra transformou a condição em que viviam meeiros e posseiros nessa região, rompeu com o histórico de vida daqueles que, mesmo vivendo na terra, não tinham direito a ela, tampouco condições de vida dignas no espaço restrito que lhes cabia. E ainda eram submetidos a situações precarizadas no acesso ao alimento, à água, à saúde, à moradia, à educação.

*“A luta pra mim foi a maior escola, o maior curso”* (MARIA DE LOURDES, Educadora na comunidade do Santana. Entrevista em agosto de 2022), é o valor ressaltado por uma das mulheres guardiãs da memória no Assentamento Santana. Ao lado de outros muitos sujeitos, ela considera que a consciência política e organizativa é forjada no engajamento dos sujeitos como coletivos. Que assim se produz o conhecimento que interessa à classe trabalhadora, que da vivência desse compromisso resulta a convicção de contra o que e como lutar. Assim foi produzida a consciência para romper com opressões e expropriações, levantando a bandeira de construir a educação que dialoga com as necessidades dos(as) camponeses(as). Esses sujeitos aprenderam que a conquista de outra lógica de produzir

conhecimento implica imersão nos processos de luta, comprometer-se com a apropriação da teoria que se faz prática libertadora, que esta deve ser construída em diálogo com outros espaços educativos.

Nessa direção, os sujeitos coletivos do Assentamento Santana foram garantindo o direito à terra, à educação libertadora e mudando a rota da história. Na luta para transformar a realidade desumanizadora imposta pelo sistema capitalista, esses sujeitos romperam com a concepção de uso e posse da terra como mercadoria.

Na comunidade do Santana a luta teve sua continuidade e atualização com a criação do MST no estado do Ceará em 1990, quando mudanças significativas foram impulsionadas pelo princípio da organicidade. Observou-se ações dialógicas que se desdobraram em conquistas: o direito à educação, de formar educadores(as) da própria comunidade para atuar nas Escolas; o direito de garantir a construção da Escola no Assentamento, com uma proposta educativa elaborada coletivamente com os anseios daqueles que lutam para permanecer na terra; incorporar elementos defendidos pela resistência ativa junto ao MST.

Nesse coletivo de sujeitos camponeses, há formação de uma consciência coletiva de que a luta por terra é mais que pelo acesso a ela. Também de que educação é muito mais que escola, o que impulsiona a lutar por políticas públicas no campo e na educação, defendendo o projeto formativo que contrapõe a alienação e a opressão. Fazem isso em articulação com as demais Escolas de Ensino Médio do Campo conquistadas nas áreas de Reforma Agrária, em ampla articulação com o Movimento em âmbito estadual, nacional e internacional. Nessa mesma direção, constroem as bases para materializar o Projeto de Reforma Agrária Popular.

É nesse cenário que se constitui a formação dos sujeitos do Assentamento Santana. Uma comunidade que, nos 37 anos de luta pela terra, foi incorporando princípios da formação política, organizativa e social nas práxis dos sujeitos. Abastecidos nas bases da Educação do Campo, referenciados na pedagogia freiriana, e apoiados nos aprendizados da luta, da Pedagogia do Movimento e também da Pedagogia Socialista, esses sujeitos não cessam de construir novas práxis. Formaram-se como coletivos, lutaram e lutam contra os valores do consumismo, do egoísmo exacerbado e da competição, para manter viva a cultura, a memória, a identidade camponesa e empenham esforços para criar estratégias coletivas de multiplicar esse conhecimento junto às novas gerações.

Ao assumir a terra como espaço de vida digna, de defender a cultura camponesa, eles resistem e decidem não parcelar a terra. E viver coletivamente no espaço da agrovila é um ato de resistência ativa que esses sujeitos anunciam. É uma práxis transformadora que representa um salto necessário, porém bastante inusitado. Essa é a base que sustenta uma comunidade que

segue prosperando com muitos avanços para o bem comum. Foi enfrentando conflitos internos, os valores capitalistas impregnados, que os sujeitos coletivos escreveram uma nova história pautada na socialização dos meios de produção, na circularidade da renda dentro da própria comunidade, no trabalho associado, na negação do individualismo, construindo espaços de convivência, de partilha, de acolhimento, de cuidado e respeito com as pessoas e com a natureza.

Os acúmulos gerados por ocupar o latifúndio do conhecimento em universidades públicas (principalmente os processos formativos promovidos pelo PRONERA e pelas LEdoCs) têm contribuído de forma significativa para consolidar tais práxis transformadoras, promovendo a sucessão da cultura camponesa, da sociabilidade coletiva, da formação organizativa e política. Assim, se mantêm vivos os propósitos de animação para a luta, entre esses: o cultivo da memória da ancestralidade; o hábito de trabalhar coletivamente, desenvolvendo formas horizontais e solidárias de construir conhecimento; a capacidade de “coordenar” coletivos, tanto assumindo a posição daquele que propõe, como aquele que escuta, acolhe, reflete e discute com respeito e responsabilidade.

São aprendizados que tem suas bases teóricas e metodológicas constituídas no trabalho histórico desenvolvido a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), práxis educativas que inspiram a ruptura com imposições próprias da visão fechada e acadêmica, e que ajudam a construir o diálogo com as questões reais que fazem parte da vida da comunidade. Essa fonte de conhecimento somou-se aos referenciais de Freire e da pedagogia própria da organização do Movimento nos enfrentamentos, nas lutas. É notável, o quanto esse processo conduziu à formação de traços identitários de sujeitos coletivos, com ideais de transformação social encontrados em diferentes gerações que habitam a comunidade do Santana. E mesmo aqueles que não mais habitam lá permanecem multiplicando em muitos outros espaços os conhecimentos que, mediante os princípios e bases mencionados, foram constituídos.

A partir de tais fundamentos os sujeitos coletivos do Santana teceram, no espaço e no tempo da luta camponesa, articulados com os sujeitos coletivos da Escola do Campo, do Movimento, da universidade pública, na correlação de forças com o Estado, processos transformadores. Estes refletem a materialização de conhecimentos teóricos e práticos acumulados. Importantes referenciais para a aliança entre Educação do Campo e Agroecologia, sobretudo para que a Escola do Campo assuma a Agroecologia dos movimentos sociais como estratégia fortalecedora dos vínculos entre os espaços da produção do conhecimento e contra as ameaças imposta pelas investidas capitalistas no campo e na educação. Assim, em resposta ao segundo objetivo específico, defendemos que a Práxis Educativa Agroecológica é um

conjunto articulado de elementos que se constituem na tecitura de uma teia de relações entre a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, da comunidade do Assentamento Santana e da Universidade Estadual do Ceará. Na realidade pesquisada, sistematizada e analisada, identificamos esta categoria composta pelos seguintes elementos:

**a) Uso e posse coletiva da terra** – Esse é um elemento diferencial construído na comunidade do Santana, e diz respeito à sociabilidade dos meios de produção em contraposição à acumulação do capital e à acentuada concentração da terra em nosso país. Conhecer e compreender os desdobramentos da luta para manter, ao longo dos 37 anos de existência, a posse e o uso coletivo da terra são centrais no debate sobre a papel da Reforma Agrária Popular, de modo a ampliar o diálogo com toda a sociedade sobre as disputas em torno da questão agrária brasileira. Este é um aspecto decisivo para o enfrentamento da forma alienada do trabalho, das relações sociais e dos meios de produção, assim abrindo possibilidades para defender a Agroecologia dos movimentos sociais camponeses.

Aprender com a práxis transformadora nessa perspectiva ajuda no reestabelecimento do debate sobre a função social da terra como questão crucial, este que é imprescindível para massificar a Agroecologia. Assim, constituindo laços de reciprocidade entre trabalhadores(as) do campo e da cidade, condição estruturante para elevar os níveis de consciência sobre a relevância do modo agroecológico de viver e de fazer agricultura para a própria sobrevivência da humanidade e de toda a vida da terra. Da mesma forma, esse é um elemento chave para o debate sobre o direito à Segurança e Soberania Alimentar e o enfrentamento da crise ambiental e climática com toda a classe trabalhadora, assumindo a construção do conhecimento agroecológico como caminho estratégico a fim de disseminar a lógica de campo e de educação que produz vida digna e enfrenta o modelo que dissemina a morte.

No que tange as relações com os outros espaços educativos, importa destacar que a formação dos(as) educadores(as) da comunidade nos cursos do PRONERA e da LEdoC e a formação na Pedagogia do Movimento contribuíram de forma significativa para que conflitos inerentes ao uso e posse coletiva da terra, dentre outras frentes de resistência, fossem enfrentados, desdobraram-se em condições para permanência desses sujeitos coletivos no Assentamento Santana, entre outras possibilidades.

**b) Cultura camponesa, ancestralidade e sociabilidades coletiva** – A cultura camponesa do Semiárido produzida e mantida pelos sujeitos do Santana é um modo de ser e de viver reafirmado por um repertório rico e diverso de práxis, que valoriza a identidade camponesa e promove o resgate de traços ancestrais, confrontando valores disseminados pela indústria

cultural. Os encontros entre as diferentes gerações realizados nos espaços da comunidade e das Escolas cumprem funções importantes, produzem meios para lutar contra as medidas padronizadas impostas como a BNCC, as avaliações em escala, a contrarreforma do Ensino Médio, dentre outras pressões que o sistema capitalista impõe às Escolas. Este é um contraponto ao apagamento da cultura camponesa: viabiliza condições para que os(as) estudantes tenham oportunidades de criar a cultura que anuncia o novo e denuncia contradições no lugar de consumir a cultura industrial que acentua comportamentos consumistas, competitivos, opressores e alienantes; ajuda a reconectar os sujeitos às suas bases, sua memória, sua cultura, afirmando relações afetivas e simbólicas com os processos produtivos e com as pessoas; enaltece a cultura de plantar e consumir alimentos saudáveis, mas também a cultura de promover organização social e política na luta pelos direitos da classe trabalhadora camponesa.

A sociabilidade coletiva é oportunidade garantida e manifesta-se no trabalho desempenhado em diferentes espaços/tempos da comunidade do Santana: na Cooperativa, nos mutirões de trabalho, no mercado, nas festividades, nas assembleias, nas reuniões dos Núcleos de Base, nos atendimentos e eventos da UBS e especialmente nas atividades promovidas pelo Ponto de Cultura e pela EEMFF, que forma lutadores(as), anima as crianças e as juventudes para seguir transformando. Essas são oportunidades de encontro que alimentam a cultura camponesa e restauram a ancestralidade, sobretudo criando vínculos que enraízam a cultura da coletividade, do trabalho associado.

**c) Protagonismo das mulheres e das juventudes camponesas** – O Santana apresenta um engajamento histórico das mulheres. Suas práxis se constituem nos diferentes espaços de luta por terra, por direitos e condições de vida digna. As mulheres estiveram historicamente engajadas em construir a educação que tem como centralidade as necessidades dos sujeitos camponeses. Os espaços em que elas foram se formando foram diversos. As guardiãs da memória do Assentamento trazem seus conhecimentos constituídos dentro do trabalho das Comunidade Eclesiais de Base e ampliados a partir das ações dentro do MST.

A presença das mulheres nas universidades públicas (PRONERA/Pedagogia da Terra/UFC, LEdoC/UECE, Metodologia CaC/UECE, entre outras) também constitui uma via de mão dupla na produção do conhecimento, provocando rupturas com posições hierárquicas e distanciadas da vida na comunidade. Elas desempenharam papel importante, abrindo trilhas de reconhecimento da identidade camponesa, animaram as juventudes na luta e produziram junto aos coletivos uma sociabilidade de práxis transformadora, cujas contribuições são reconhecidas dentro dos espaços: das famílias, dos quintais produtivos, das Escolas, nas ações da

Metodologia CaC, do Ponto de Cultura, dos Setores produtivos da comunidade, dentre outras ações.

Destaca-se sobretudo que as mulheres exercem papel decisivo, ao envolver as juventudes em ações dialógicas que unificam princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. Com isso, há uma continuidade de encontros entre gerações, mobilizando hábitos de convivência solidária, respeito mútuo, mantendo viva a memória das lutas e da prática do trabalho como valor de uso em detrimento do valor de troca. Essas práxis têm possibilitado a criação de espaços de anúncio e de denúncia produzidos pelos(as) jovens dentro e fora da comunidade (na cultura camponesa, no MST, da brigada do Movimento, na disseminação das práticas agroecológicas nos quintais produtivos, no Campo Experimental da Escola, na construção de políticas, entre outras funções importantes para o avanço social e econômico do Assentamento).

**d) Modo de produzir conhecimento e relações sociais nos espaços educativos** – Em relação a este elemento destacamos alguns aspectos que dizem respeito ao conteúdo e à forma escolar observados na EEMFF, que se desenvolvem em diálogo com a comunidade do Santana, o Movimento, a universidade pública:

1) o Projeto Político Pedagógico da EEMFF é produzido, acompanhado e atualizado coletivamente. É objeto de debate estabelecido nos diversos momentos formativos, que envolve: Educadores(as) da SEDUC/CE, Educadores(as) das Escolas do Campo de Ensino Médio do Ceará, Educadores(as) das universidades públicas e outras Instituições de Ensino Superior (IES como exemplo o Instituto Federal de Crateús), membros do Setor de Produção e Educação do MST, Coordenação Estadual e Nacional do MST. A proposta educativa constitui uma aliança entre a Educação do Campo e a Agroecologia. Promove a articulação entre conhecimento camponês e científico, busca o estudo da realidade intencionando incorporar a Atualidade, a compreensão mais ampliada e a inserção coletiva dos(as) estudantes auto-organizados na vida da comunidade. Desse modo, a construção do conhecimento ajuda a desvelar contradições entre projetos de campo, apreender a totalidade que envolve de um lado a agricultura capitalista e de outro a agricultura camponesa, integra práticas ecológicas e processos sociais, contrapondo a lógica destrutiva da agricultura capitalista. A EEMFF assume como instrumento a Metodologia CaC, e assim defende a “Agroecologia do povo” produzida pelos movimentos sociais camponeses, se colocando em alerta aos processos de cooptação desta pelo capital;

2) a proposta da Escola fundamentada na Educação do Campo, na Agroecologia, na Pedagogia do Movimento, na Pedagogia Freiriana, na Pedagogia Socialista reafirma o compromisso com a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, com a vida em comunidade. A inserção do Trabalho como Princípio Educativo na Escola altera a lógica da educação capitalista, coloca as diferentes áreas do conhecimento em função das práticas sociais. Os(as) estudantes, mediados(as) pelo Trabalho como Princípio Educativo, apropriam-se dos conhecimentos agroecológicos, são motivados a desenvolver estudos e pesquisas articulando teoria e prática, a se auto-organizarem para desenvolver ações transformadoras;

3) A Escola desenvolve o Complexo de Estudos como estratégia para integrar conhecimentos das ciências da natureza com os das ciências humanas e sociais pela via do Trabalho como Princípio Educativo. O Complexo de Estudos tem como base o Inventário da Realidade, que aciona as matrizes formativas da Luta Social, do Trabalho, da Cultura e da Agroecologia. As ações planejadas integram a Auto-organização dos(as) estudantes para o desenvolvimento de Trabalho Socialmente Necessário;

4) os Componentes curriculares Integradores: *a Organização do Trabalho e Técnicas de Pesquisa (OTTP)*, *o Projeto de Estudos e Pesquisas (PEP)* e *as Práticas Sociais e Comunitárias (PSC)* são eixos que interrelacionam áreas do conhecimento com as práticas sociais, de maneira que os processos produtivos e suas contradições, ou mesmo problemas identificados nos espaços (por exemplo nos quintais produtivos, no Campo Experimental) são compreendidos, tendo os conteúdos científicos como meio para desenvolver soluções. Os componentes curriculares integradores promovem uma alternância entre tempos e espaços educativos, de forma que a produção do conhecimento tem sua continuidade através das pesquisas e práticas desenvolvidas com os sujeitos da comunidade, sendo os quintais e outros espaços produtivos considerados como sala de aula, o camponês e a camponesa protagonistas, especialmente como promotores do conhecimento agroecológico a partir da Metodologia CaC. Assim, o ambiente educativo é uma totalidade. Este é pedagogicamente planejado para que os(as) estudantes se organizem coletivamente, estabeleçam relações entre o pensado e o vivido, problematizando, formulando questionamentos e mediações entre aspectos de ordem local e global;

5) a proposta educativa da Escola se desenvolve a partir da Gestão Democrática e da organicidade. A Escola é pensada e construída com o envolvimento da comunidade, com a participação engajada dos(as) estudantes, dos membros do Setores de Produção e Educação do MST, das famílias dos(as) estudantes. O diálogo facilitado mediante os grupos organizados em Núcleos de Base condiciona o exercício concreto do trabalho coletivo, estratégia que viabiliza

a inserção da Escola na comunidade e da comunidade na Escola. Essa relação oportuniza a vivência dos valores humanos que contrapõe relações próprias do sistema capitalista, pautadas no consumismo, na competição, no egoísmo, na opressão e na exploração.

e) **Vínculos duradouros e fecundos entre os espaços educativos** – A presença das universidades públicas nas comunidades e territórios camponeses se estabelece a partir da ação transformadora de sujeitos coletivos. Ocupando e modificando ambos os espaços, esses sujeitos realizam movimento de práxis, contribuindo significativamente para restaurar a função social das universidades públicas e das Escolas do Campo. No contexto estudado, identificou-se desdobramentos dessa aproximação. Os movimentos sociais e sindicais camponeses, ao ocuparem o “latifúndio do conhecimento”, rompem com a negação histórica do acesso ao Ensino Superior aos sujeitos camponeses, assim como provocam que ações dialógicas sejam estabelecidas, que posições hierárquicas sejam desconstruídas e que a universidade esteja presente e atuante nos territórios camponeses. Observou-se a via de mão dupla, de um lado impactando em mudanças nas relações e nos modos de construir conhecimento na universidade. E por outro lado, fortalecendo a relação entre a EEMFF, a comunidade do Santana, o Movimento e a Universidade Estadual do Ceará a partir dos conhecimentos produzidos.

O empenho dos sujeitos coletivos dos respectivos espaços representa força potente para romper os modos hegemônicos de produzir conhecimento que separam ciência e vida. Na mesma direção apontada pelos cursos do PRONERA e pelas LEdoCs, as práxis constituídas são referenciais que ajudam a contrapor a lógica hierárquica e patriarcal que estrutura a produção do conhecimento no sistema capitalista. Sobretudo, destaca-se que as práxis constituídas a partir da Metodologia CaC pelo MST, pela EEMFF, pelas mulheres e jovens vem se ampliando no Assentamento Santana e também expandindo-se nas áreas de Reforma Agrária onde estão as Escolas do Campo de Ensino Médio do Ceará. Por integrar sujeitos coletivos e diferentes espaços educativos (Escolas, universidades, quintais, Campo Experimental, roçados, apiários, sede da cooperativa, mercado, Ponto de Cultura, entre outros) tais ações reconectam conhecimento camponês e científico. Essa forma horizontal e dialógica ajuda a restabelecer conhecimentos ancestrais desconsiderados e o valor da cultura camponesa, esta que é invadida e apagada pelo preconceito e descaso. Essas são práxis imprescindíveis à recuperação das relações humanas pautadas na coletividade, na convivência, na solidariedade, na tolerância. Da mesma forma, na recuperação da saúde do solo e da água, portanto na criação de práxis necessárias para enfrentar as violências que afetam a humanidade e a natureza.

**f) Formação permanente de educadores(as) como pilar das resistências e das transformações camponesas** - Esse é um elemento que diz respeito a todos os demais. A característica central desse processo é a formação dos(as) educadores(as) das escolas que se efetiva de maneira permanente ao longo dos anos. Assim esses sujeitos coletivos ocupam um espaço importantíssimo. Nas disputas com o Estado garantem oportunidades de estudos, de debates, formando politicamente um corpo social coletivo de educadores(as), o que ajuda a contrapor um fenômeno muito comum nas Escolas do Campo, que é a grande rotatividade de educadores(a) associada ainda à precarização na formação dos(as) educadores(as). Estes são apenas alguns dentre diversos fatores que inviabilizam a organização de coletivos que compreendem os princípios da Educação do Campo e se apropriam das contradições do projeto capitalista. Por essa razão, este é um elemento estruturante para a construção da Práxis Educativa Agroecológica. A formação permanente de educadores(as) apresentada na pesquisa, da qual faz parte a EEMFF e a comunidade do Santana, tem ao longo do ano letivo diversos momentos para encontros com as demais Escolas de Ensino Médio do Campo do Ceará.

Atualmente as Escolas avançam em sua proposta educativa, pensando e construindo coletivamente a Educação Politécnica com a implementação dos cursos profissionais nas Escolas. Esse processo é estabelecido a partir de vínculos com sujeitos coletivos das universidades públicas e de outras Instituições de Ensino Superior, e principalmente tem junto à coordenação do MST sua organicidade. Essa estratégia formativa é certamente um grande diferencial. É o fio condutor que coloca em diálogo um conjunto de práxis transformadoras e produtoras de resistência. As práxis criadas coletivamente nesses espaços sustentam a organização das Escolas do Campo, fomentam a luta contra as investidas do capital no campo e na educação. As Tecnologias da Resistência, apresentadas no último capítulo, representam alguns dos acúmulos que essa perspectiva de formação de educadores(as) ajuda a construir. Da mesma forma, as potencialidades da Práxis Educativa Agroecológica, também desenvolvida pelos sujeitos coletivos da EEMFF e do Santana, é fruto dessa teia coletiva que se faz solo fértil para (re)constituir a agricultura camponesa agroecológica e o conhecimento da Agroecologia dos movimentos sociais camponeses.

No caminho produzido no Assentamento Santana, a Escola do Campo tem sido elo fundamental para que o processo educativo com o sentido de práxis transformadora possa fluir. Percebe-se o vínculo entre Educação do Campo e Agroecologia, conhecimento científico e camponês, teoria e prática, ciência e luta. Desse modo, os espaços institucionalizados dialogam com a materialidade da vida camponesa, contrapondo espaços restritos, hierárquicos e distantes

da prática social. Embora permeada por tensões e desafios, há nesse vínculo uma energia potente que gera possibilidades, as quais apontamos em resposta ao terceiro objetivo.

O modo capitalista aprisiona a Escola do Campo, rompendo a ligação que naturalmente se dá entre educação, trabalho e cultura. A relação entre espaços institucionalizados, escolas e universidade e os processos educativos cotidianos de formação dos sujeitos coletivos nos territórios e comunidades apresentam-se como via metabólica restauradora da vida, formas de recuperar virtudes humanas fundamentais que a estrutura capitalista deteriora, portanto, de libertação da escola aprisionada.

A formação de sujeitos coletivos que assumem sua identidade camponesa, que lutam pela sua comunidade e se comprometem para que cada vez mais outros sujeitos possam ter acesso ao conhecimento que transforma, que ajuda a formar a consciência social e política, é certamente, uma das potencialidades da Práxis Educativa Agroecológica produzida no Santana. A EEMFF, com sua proposta educativa e organização, é uma grande potencialidade. Como resultado de um árduo contexto de lutas travadas coletivamente na disputa com os interesses dominantes, na resistência à educação capitalista e com o Estado, essa é uma das grandes referências de uma Escola no/do Campo. A materialização desta Escola, em meio a enormes tensões e contradições, proporcionou que os(as) educadores(as) que nela atuam sejam majoritariamente sujeitos coletivos do Assentamento Santana e das comunidades circunvizinhas, que o índice de analfabetismo no Assentamento seja zero, que os(as) jovens continuem estudando após o Ensino Médio, que queiram permanecer morando na comunidade após se formar, almejando contribuir nos setores de produção e de educação. Há um número bastante significativo de jovens desenvolvendo pesquisas, atuando em diferentes setores da comunidade, disseminando práticas agroecológicas nas comunidades de origem, contribuindo com a produção de conhecimentos nos quintais, envolvendo-se nos processos da Metodologia CaC. Também há aqueles que estão contribuindo com a organização social e política na comunidade, nas brigadas do Movimento, nas Escolas.

Mesmo quando precisam sair do Assentamento os sujeitos coletivos revelam o engajamento social e político, disseminando suas práxis, mobilizando a sociabilidade coletiva em outros espaços. A permanência no campo, é uma opção para a juventude do Assentamento. Ao contrário do que acontece em muitas comunidades camponesas, no Santana o sucesso econômico, a circularidade da renda articulada ao trabalho associado potencializa a condição de poder escolher continuar vivendo na terra.

De outro ângulo, percebe-se que as práxis produzidas pelos sujeitos no contexto pesquisado anunciam possibilidades de romper com a falha metabólica que distancia os espaços

educativos como a Escola do Campo, a universidade pública e as comunidades camponesas. Revelam que, à medida que se avança no reconhecimento e ampliação das práxis educativas transformadoras impulsionadas nos cursos do PRONERA e nas LEdoCs, na articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo e com as Escolas no/do Campo, especialmente aquelas inseridas em áreas de Reforma Agrária, cria-se condições para produzir conhecimentos que atendem às necessidades da classe trabalhadora do campo. Desse modo, contribuem para que os espaços de educação sejam formadores de sujeitos sociais históricos e coletivos, cultivadores dos valores da comensalidade, dotados de virtudes humanas essenciais para viver em comunhão, construindo unidade na diversidade, partilhando com justiça e respeito os bens comuns.

A universidade pública, aprisionada a uma lógica cada vez mais distanciada da vida, tem muito a aprender com a Escola do Campo que materializa a Práxis Educativa Agroecológica, que imbricada com a comunidade camponesa busca unidade com os sujeitos coletivos da universidade pública a fim de que, se fortalecendo mutuamente, possam defender o projeto de campo e de produção do conhecimento transformador. Como discutimos, estes são elementos essenciais para enfrentar processos destruidores como a privatização da educação pública, a expropriação da agricultura camponesa e a cooptação da Agroecologia. Da mesma maneira, para que a Agroecologia possa desmontar tais investidas é preciso produzir novos conhecimentos com intencionalidade de associar ciência com dimensão ecológica, social e política, desenvolvidas por ações dialógicas.

A produção do conhecimento numa dimensão libertadora e transformadora requer o reconhecimento das contradições, das condições que subordinam e alienam, impondo um “antidiálogo”, que silenciam e imobilizam os sujeitos camponeses, que condicionam o apagamento de sua cultura, disseminando o preconceito e as posturas descomprometidas com a consciência de classe. Nessa direção, a formação estabelecida a partir da Metodologia CaC inserida na Práxis Educativa Agroecológica que envolve a EEMFF, a comunidade do Assentamento Santana, o MST, as demais articulações camponesas como a ANAP e a Universidade Estadual do Ceará representa um caminho fértil para produção da práxis transformadora. Essa lógica de produção de conhecimento retoma processos educativos que impulsionados pelos cursos do PRONERA e das LEdoCs, ajudando a desconstruir comportamentos estruturais que implicam na produção do conhecimento de forma hierarquizada, intensificando ações que fortalecem a sociabilidade coletiva. No processo formativo atualizado com as ações da metodologia CaC, identificamos ainda o caráter dialógico

que motiva as relações entre gênero e gerações, conduzindo à reflexão permanente sobre situações em que são reproduzidos comportamentos opressores e preconceituosos.

As relações estabelecidas, sobretudo a partir da Metodologia CaC, apresentam-se como estratégia potente para que os(as) camponeses(as) reconheçam suas forças, sua identidade, seus conhecimentos ancestrais, identificando-os com a Agroecologia. São oportunidades para desenvolver a organicidade, o compromisso com valores humanos que a luta demanda. Esse conjunto de práxis, como palavra viva e verdadeira, constitui a ação e reflexão com objetivo de transformação, de vivenciar a dimensão crítica e coletiva que é inerente à Agroecologia dos movimentos sociais camponeses, que restaura raízes ancestrais e culturais, essencialmente os laços comunitários que o capital desconfigurou.

É importante destacar que nas universidades públicas do Ceará identificamos desdobramentos das práxis transformadoras que resultam da aproximação com os movimentos sociais e sindicais do campo, e com os territórios camponeses iniciada desde com os cursos ofertados pelo PRONERA. Foram identificadas mudanças na lógica de organização do trabalho educativo na Universidade, assim como uma produção de conhecimento que tem como princípio a vida dos(as) camponeses(as). Muitos foram os cursos que adotaram mudanças pautadas nas práticas desenvolvidas nos territórios como a organicidade, as místicas. Ainda como exemplos de ações que modificaram a lógica positivista da universidade destacamos atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos da Educação do Campo - LECAMPO, as Jornadas Universitárias em defesa da Reforma Agrária (JURA), e a conquista do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), entre outras que foram sintetizadas na pesquisa a partir de diversos referenciais.

A Metodologia CaC, que está sendo assumida na totalidade dos assentamentos do MST no Ceará e que envolve uma teia de coletivos de diversos espaços para produzir conhecimento agroecológico representa um grande salto para transformar a lógica mercadológica e distanciada da vida que prevalece dentro das universidades públicas. Este processo formativo, horizontal e dialógico, constitui a Práxis Educativa Agroecológica fundamentada nessa pesquisa, oferecendo um referencial na luta pela transformação da produção do conhecimento nas universidades públicas brasileiras.

Nesse sentido, essa lógica de produzir conhecimentos vem contribuindo para mobilizar um coletivo cada vez maior da classe trabalhadora camponesa, que se disponha a transformar pela base o modo capitalista, de educar e de fazer agricultura, de modo que estes sujeitos, ocupando as instituições, possam enfrentar a lógica tradicional, contrapor ações antidialógicas,

que destroem a autonomia dos(as) camponeses(as), tornando-os(as) dependentes e vulneráveis ao conhecimento especializado.

A própria hierarquia, muito presente em gerações anteriores, impregnada por valores patriarcais, impõe uma relação antidialógica e submissa que inviabiliza trocas horizontais, desarmoniza os relacionamentos, distancia pautas que poderiam encontrar convergência e fortalecer a luta. Este é um conjunto de consequências geradoras de controle do poder, de opressões que provocam a divisão, e que necessitam ser reconhecidas, combatidas a fim de alcançar a ação verdadeiramente humana, práxis transformadora comprometida com a Agroecologia, a qual almeja os movimentos sociais camponeses.

No Santana, esse é um desafio a ser enfrentado. As relações entre as gerações e de gênero são pontos importantes a refletir. Criar práxis que desconstruam relações patriarcais, que promovam a reflexão sobre desvios que acentuam a divisão entre sujeitos que se constituíram historicamente como coletivos é fator crucial para seguir resistindo. A mulher, o jovem precisam ter seus espaços garantidos e validados nos coletivos. Há muito que se avançar a fim de suprir a lacuna histórica que a estrutura patriarcal consolidou. E, ao que se percebe, algumas ações dialógicas já se dedicam a esse enfrentamento. A partir de linguagens criativas que intencionam provocar diálogos e desconstruir valores impostos pela cultura dominante.

Contudo, essa tese consegue responder ao seu objeto de estudo a partir da materialização da Práxis Educativa Agroecológica. A realidade concreta dos espaços pesquisados são a prova material que os elementos dessa Práxis existem e impulsionam transformação nos modos de produzir conhecimento e na ação dos sujeitos.

Mediante as análises, foi possível constatar elementos estruturantes da práxis transformadora dos sujeitos coletivos nos diferentes espaços educativos envolvidos, assim como perceber o caminho produzido a partir de ações dialógicas.

A aproximação entre os conhecimentos da Educação do Campo e da Agroecologia, que se concretizou nas práxis dos sujeitos coletivos, representa referenciais contra a acumulação capitalista que cada vez mais avança na agricultura, e que transforma tanto a produção de alimentos como a dos conhecimentos em mercadoria. As práxis produzidas a partir do histórico de aproximação entre os espaços educativos em questão consolidou vínculos duradouros entre a academia e a vida no/do campo. Transformações foram identificadas nas ações dos sujeitos e na organização dos espaços educativos. A teia complexa de relações entre a Escola do Campo, o Movimento, a comunidade e a universidade possibilitou alternativas para enfrentar as imposições do sistema capitalista no campo e na educação. Esta vem gerando novas possibilidades de produzir alimentos saudáveis, de garantir a vida do solo e da água no

Semiárido, de proteger a mãe Terra, de manter viva a cultura camponesa, assim como a memória da luta e do trabalho com sua dimensão coletiva.

E para continuar essa semente de transformação é importante ainda ressaltar que a práxis produzida por esses sujeitos coletivos aponta caminhos para pensar e construir estratégias de luta contra os valores dominantes que têm causado os enormes distanciamentos sociais entre os seres humanos e destes com a natureza. O esperar que aqui sistematizamos é uma prova viva de que é possível construir outra lógica de ser e de viver. E mesmo com as contradições e desafios que enfrentamos, o “inédito viável” apontado por Freire (2022) pode se concretizar.

Todavia, as ações dialógicas apresentam possibilidades para libertar a humanidade aprisionada pela cultura dominante, por isso precisam ser pautadas com mais esforço. Pelo processo constituído a partir da teia complexa de relações, percebeu-se que o trabalho coletivo, intenso e duradouro, é característica marcante. É caminho a ser seguido com intenção de cultivar virtudes vitais necessárias à humanização do ser humano.

Em face do projeto destrutivo do sistema capitalista, que dissolve os laços da sociabilidade coletiva, enfraquecendo as lutas, a alternativa mais potente já tem sido produzida em diversos territórios camponeses por sujeitos coletivos. É central para êxito nas lutas conhecer e cultivar essas práxis, disseminando a formação humana que produz o ser comunitário, comprometido com o social, o natural, o político, dotado de compaixão e responsabilidade com o bem comum e com a mãe Terra. Essa é a semente primordial a ser feita pela classe trabalhadora do campo e da cidade da qual depende a própria continuidade da vida humana.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, F. A. G. et al. **O Pulsar da vida no campo: FETRAECE 50 anos** – Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2013.

ALENCAR, F. A. G. A; DINIZ, A. S. MST – Ceará, 20 Anos de Marchas. **Mercator**, v. 9, n. 20, p. 133-148, set./dez, 2010.

ALENTEJANO, P. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e Reforma Agrária no Brasil. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, **Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência**, n. 42, v. 4, p. 251-285, mês dez, 2020.

ALMEIDA, J. P. G., CARVALHO, S. M. G., OLIVEIRA, D. N. S. O Laboratório de Estudos da Educação do Campo - LECAMPO e suas repercussões no ensino, pesquisa e extensão no Baixo Jaguaribe, Ceará. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, e256111031953, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i10.31953>

ALTIERI, M. A e NICHOLLS, C.I. **La Agroecología en tiempos del COVID-19**. Centro Latinoamericano de Investigaciones Agroecológicas (C E L I A), 2020.

ANGELOTTI, F.; SA, I. B.; MELO, R. F. Mudanças Climáticas e Desertificação no Semi-Árido Brasileiro. In: ANGELOTTI, F.; SÁ, I.B; PELLEGRINO, G.Q. (Org.). **Mudanças Climáticas e Desertificação no Semi-Árido Brasileiro**: 2009, v. 1, p. 41-52.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, L. B. **Sociabilidade no Assentamento rural de Santana-CE: terra e trabalho na construção do ser social**. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ARROYO, M. G. **Trabalho e Educação nas disputas por projetos de Campo. Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 81-93, set./dez. 2012.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2011. p. 7-18.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da Pedagogia Socialista à atualidade do MST**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. 365f.

BARBOSA, L. P; ROSSET, P. M. **Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 140, p.705-724, jul.-set, 2017.

BARBOSA, L. P. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: SILVA, A. A. et. al. **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2015, p. 147-212.

BARQUETE, P. R. **Assentamentos Rurais em áreas de Reforma Agrária no Ceará: miséria ou prosperidade? O caso de Santana**. Dissertação. (Mestrado em Economia Rural). Programa de Pós-Graduação em Economia Rural, Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, 1995.

BARREIRA, C. **Trilhas e atalhos do poder: conflitos sociais no sertão**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

BARRIENTOS, C. Cosmóvisões. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Fiocruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2021.

BASTOS, J. R. R. **Combates por justiça e direitos: História da luta pela terra no Ceará (1950-1964)**. Tese (Doutorado em História) –Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

BASTOS, M. D. STÉDILE, M. H. VILLAS BÔAS, R. L. Indústria Cultural e Educação. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo; Rio de

Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012, p. 412-419.

BAPTISTA, N. Q. PIRES, A. BARBOSA, A. G. Convivência com o Semiárido. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Fiocruz. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2021. p. 265-270.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 406 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão., Minas Gerais, 2019.

BELTRÃO, J. A. TEIXEIRA, D. R. TAFFAREL, C. N. Z. MELO, F. D. A. TRANZILO, P. J. R. A Ofensiva dos Reformadores Empresariais da Educação em Tempos de Pandemia: o desastre social como oportunidade para avançar na privatização da Educação Básica In: UCHOA, A. M. C. SENA, I. P. F.S. GONÇALVES, M. E. S. (Orgs.) **Diálogos críticos, volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 245 p.

BENSADON, Ligia Scarpa. **Tecendo projetos políticos: a trajetória da Articulação Nacional de Agroecologia**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2016.

BESERRA, B. L. R. **Movimentos sociais no campo do Ceará (1950-1990)**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 148 p.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BEZERRA, I. R. **A questão agrária no Ceará: posse e uso da terra nos assentamentos Califórnia e 13 de Maio em Quixadá/CE**. 115f. (Dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2020.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012, p. 475-479.

BOFF, L. **Virtudes para um outro mundo possível, vol. I: hospitalidade: direito e dever de todos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Virtudes para um outro mundo possível, vol. II: convivência, respeito e tolerância**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Virtudes para um outro mundo possível, v. 3: comer e beber juntos e viver em paz**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Saber Cuidar Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRITO, C. S. **Contribuições ao estudo da transição agroecológica no Assentamento Santana-CE**. 89 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2017.

BRUNO, R. A. L. **Movimento ‘Sou Agro’. Marketing, habitus e estratégias de poder do agronegócio**. nº. 14. Campo Grande: Composição, 2014 p. 85-101.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al.* (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. 816 p.

\_\_\_\_\_. **Agroecologia nas escolas de educação básica: fortalecendo a resistência ativa!** *Boletim Educação no/do Campo – GEPEC*. Salvador/BA, ano 4, n. 7, dezembro 2019a, p. 22-25.

\_\_\_\_\_. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C; MARTINS, M. F. A. (Orgs). **Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 55-97.

\_\_\_\_\_. Educação do campo 20 anos: Um balanço da construção Político-formativa. In: SANTOS, Clarice Aparecida; GUEDES C. G; ROCHA, E. N. MOLINA, M. C; ANJOS, M. P. **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**, Brasília, v. 1, 2018. 347 p.

\_\_\_\_\_. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da Escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-160.

\_\_\_\_\_. Pilares fundantes de uma nova forma escolar. In: **5º SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Laranjeiras do Sul. Caderno de Estudos. Laranjeiras do Sul, 2015a. p. 149-160.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S. FREITAS, L. C. CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da Escola: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015b. p. 19-66.

\_\_\_\_\_. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R. S. STÉDILE, M. E. DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2015c. p. 115-138.

\_\_\_\_\_. Reforma Agrária Popular e pesquisa: Desafios de conteúdo e forma na produção científica. In: CALDART, R. S. ALENTEJANO, P. (Orgs). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 264 p.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012a, p. 259-267.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012b, p. 548-555.

\_\_\_\_\_. Desafios à transformação da forma escolar. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Educação do Campo, reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

CALDART, R. S. A escola do campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação. **Decreto nº 53.400, de 09 de Janeiro de 1964**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53400-9-janeiro-1964-393562-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 de jan. 2022.

CAMPOS, J. N. B. **Secas e políticas públicas no semiárido: ideias, pensadores e períodos**. *Estudos Avançados*, v. 28, n. 82, p. 65-88, 2014.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário - Secretaria da Agricultura Familiar - DATAR: IICA, 2004.

CAPORAL, F. R. Agrotóxicos e Educação. FIGUEIREDO, M. A. B. MATTOS J. L. S. FONSECA F. **Agroecologia e diálogo de conhecimentos: olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia**. Recife: UFRPE, 2017. 255 p.

CARDOSO, I. M. A questão agrária, agroecologia e soberania alimentar. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (Orgs). Formação de Formadores: **Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 135-149.

CARNEIRO, F.F. AUGUSTO L., RIGOTTO R., FRIEDRICH K., BURIGO A.C. (Org.), **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos de agrotóxicos na saúde**, RJ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, H. M. COSTA, F. A. Agricultura Camponesa. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012, p. 26-34.

CARVALHO, H. M. **A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil**. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), edição especial, p. 31-43, jul. 2013.

\_\_\_\_\_. As lutas sociais no campo: Modelos de produção em confronto. In: CALDART, R. S. ALENTEJANO, P. (Orgs). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 264 p.

CARVALHO, S. M. G. **Educação do campo: PRONERA, uma política pública em construção**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. **Extensão e comunicação em práticas educativas com o MST no PRONERA-UECE: Dilemas e aprendizados**. REVISTA PASSAGENS - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Volume 6. Número 1. Ano 2015. Páginas 114-137.

CASTRO, E. G et al. **Os jovens estão indo embora?** juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

CASTRO, J. 1908-1973. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CHAVES. C. R. D. **Memória e resistência em performances-narrativas de sujeitos participantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UECE**. 142 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em linguística aplicada, Universidade Estadual do Ceará. 2022.

CHAUI, M. Cultura e democracia. *Crítica y Emancipación*, 53-76, junio 2008.

CHAUI, M. Determinações constitutivas do conceito de democracia. In: ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1996. p. 232-233.

CODEPLAN - Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal. **Agricultura familiar no Distrito Federal: dimensões e desafios**. Brasília: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, 2015.

COMMONER, B. **The Closing Circle – Nature, Man and Technology**, New York: Alfred A, Knopf, 1971, pg. 144.

COSTA, J. J. D. Saberes e culturas camponesas ocupando universidades: O PRONERA e a Educação Superior. In: GUEDES, C. G et al (Orgs). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, p. 46-65. 2018.

COSTA, A. M. Água. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Fiocruz. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2021. p. 112-119.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores. In: MOLINA, M. C; MARTINS, M. F. A. (Orgs). **Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 279-298.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **PERSPECTIVA – Revista do Centro de Ciências da Educação**. v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. Florianópolis, 2018.

MST. Coletivo Nacional de Cultura. **Cultura e Reforma Agrária Popular. Caderno de Cultura nº 1.** São Paulo: MST, 2018.

DELGADO, Guilherme C. **Do Capital Financeiro na Agricultura à Economia do Agronegócio – mudanças cíclicas em meio século (1965/2012).** Porto Alegre, Editora UFRGS/PGDR, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação.** Brasília, 2014.

DINIZ, P. C. O; LIMA, J. R. T. **Mobilização social e ação coletiva no Semiárido Brasileiro: convivência, agroecologia e sustentabilidade.** *Redes - Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, maio-agosto, 2017.*

ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES - EEMFF. **Plano de Gestão.** Monsenhor Tabosa, CE: 2023.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES - EEMFF. **Projeto Político Pedagógico.** Monsenhor Tabosa, CE: 2019.

ESMERALDO, G. G. S. L; CAMURÇA, L. A; ABRANTES, K. K. J. **Mulheres camponesas e quintais: anúncio de esperança e re (existência) para a vida planetária.** In MOLINA, M. C. *et al.* (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexões sobre o Programa Residência Agrária. Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, 476 p.

FERREIRA, M. J. L.; MOLINA, M. C. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, M. C. (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Brasília-DF: MDA, 2014, pp. 127-154.

FERNANDES, I. F. *et al.* Inventário de Práticas Agroecológicas na Metodologia “de Camponês/a a Camponês/a” no Ceará: um instrumento para descolonizar o território e (re)valorizar o conhecimento camponês. Seção especial – **Territorialización de la agroecología** Vol. 58, p. 551-578, jul./dez. 2021.

FERNANDES, I. F. *et al.* Agroecologia e Educação do Campo: a experiência da Escola do Campo Florestan Fernandes no Assentamento Santana - Monsenhor Tabosa/CE. In: MOREIRA, E. M. *et al.* (org.). **Residência Agrária em debate:** movimentos sociais e universidades públicas na construção de territórios camponeses no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017, p. 106-135.

FERNANDES, B. M. Prefácio. In: DAL RI, Neusa Maria (Org). **Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) / Neusa Maria Dal Ri & outros.** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

\_\_\_\_\_. Brasil: **500 anos de luta pela terra**. Revista de Cultura Vozes, mar, 2001.  
Disponível em: [www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html](http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html). Acesso em: 24/01/2022

\_\_\_\_\_. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T. FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.  
FERNANDES, Florestan. Universidade Brasileira: **Reforma ou Revolução?** 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2020a. 389 p.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020b. 383 p.

FONTES, V. **Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes?**  
Revista Outubro, n. 31, 2º semestre de 2018. p. 217-232.

FREITAS, L. C. **Neotecnismo Digital 2021**. Disponível em: > <https://avaliacaoeducacional.com>  
<. Acesso em: 10/10/21.

\_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

\_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: **Escola Comuna**.  
PISTRAK, M. M. (Orgs). 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 09-106.

\_\_\_\_\_. A Escola Única do Trabalho. In: CALDART, S. R (Org.) **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1ª Edição – São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 155-175.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

**A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, G. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDAR, R. S. ALENTEJANO, P. (Orgs). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 264 p.

\_\_\_\_\_. Educação Politécnica. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 274-281.

FOSTER, J.B. **A Ecologia de Marx: materialismo e natureza**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GASPARIN, J. G. **A formação política como necessidade da classe trabalhadora: a experiência do MST**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: 2017. 165f.

GIRALDO, O. F. ROSSET, P. Principios sociales de las agroecologías emancipadoras. *Desenvolv. Meio Ambiente*, v. 58, Seção especial – **Territorialización de la agroecología**, p. 708-732, jul./dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Agroecology as a territory in dispute: between institutionality and social movements. **The Journal of Peasant Studies**. Volume 45, 2017 - issue 3. 22 p.

GLIESSMAN, S.R. An agroecological approach to sustainable agriculture. *In: W. Jackson, W. Berry & B. Coleman. Meeting the Expectations of the Land: Essays in Sustainable Agriculture and Stewardship*, 1984. San Francisco, CA, USA: North Point Press. p.160-171.

\_\_\_\_\_. **A Voice for Sustainability from Latin America**. Editorial. *Journal of Sustainable Agriculture*, 36: 1-2. 2012.

GODINHO, P.; GONÇALVES, A.; VICENTE, L. **Entre o impossível e o necessário: esperança e rebeldia nos trajetos de mulheres sem-terra no Ceará**. São Paulo: Expressão Popular, 2020, 276 p.

GOMES, M. J. S., SILVA, M. L. V., SILVA, P. R. S. **As semanas pedagógicas das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará e a disputa por hegemonia**. [2024]. No prelo.

GOMES, A. M. A. **A destruição da terra sem males: o conflito religioso do Caldeirão de Santa Cruz do Deserto**. *Revista USP*, n. 82, p. 54-67, 2009.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Vol. 2. organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. Ed. - Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 1978a. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 3. ed. - Editora Civilização Brasileira – Rio de Janeiro, 1978b. Tradução Carlos Nelson Coutinho.

GUHUR D., SILVA, N. R. Agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al.* (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. p. 59-72, 2021.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

GUHUR D. M. P.; LIMA, A. C.; TONÁ, N. TARDIN, J. M.; MADUREIRA, J. C. **As Práticas Educativas de Formação em Agroecologia da Via Campesina no Paraná**. Trabalho apresentado no I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia -SNEA. Associação Brasileira de Agroecologia. Recife, 2013

HAGE, S. M, MOLINA, M. C, TRISTAN, M. Climate change and the role of universities: the potential of land-based teacher education and agroecology. **Rev. Bras. Polít. Adm Educ.** - v. 38, n. 01 e 122906 – 2022.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MICHELOTTI, Fernando. Formação em alternância. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Fiocruz. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2021. p. 429-437

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária: Repercussões no Estado do Ceará**. Rio de Janeiro, 2016.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis** – o pensamento de Marx no século XXI. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 344 p.

LACHOWSKI, G. L. e CARNAHIBA, A. P. R. (2021). Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e “Bem Viver”: diálogo, cultura e atualização de utopia. **Revista Comunicação, Cultura e Sociedade**. 12(7), 143-163. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ccs/article/view/5218/4164>. Acesso em: 20/02/23.

LAMOSAS, R. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do Capital sobre a escola pública**. Curitiba: Ed. Appris, 2016.

LEITE, S. P. MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

LEHER, R. Compreender o que fazem os setores dominantes quando dominam para construir alternativas para a educação pública, laica e unitária. LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. 140p.

\_\_\_\_\_. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

\_\_\_\_\_. **Luta de classes e mercantilização da educação brasileira**. III Conferência Internacional e Conflitos Sociais: abordagens históricas combinadas ao conflito. Anais de 2016, p. 959-971, 2016. Barcelona, Bellaterra: Cefid-UAB, 2016.

LEITE, V. J. SAPELLI, M. L.S. Complexo de Estudo. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Fiocruz. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2021. P. 237-244.

LIMA, A.E.F.; DA SILVA, D.R.; SAMPAIO, J.L.F. **As tecnologias sociais como estratégia de convivência com a escassez de água no semiárido cearense**. Conexões-Ciência e Tecnologia, v.5, pp.9-21, 2011.

LIMA, C. L. S. **Trajetórias entre contextos e mediações: a construção da etnicidade Potiguara na Serra das Matas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciência Humanas. Recife, 2007. 160 p.

LUZZI, N. **O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais**. Tese doutorado CPDA - UFRRJ, 2007.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, K; ENGELS, F; **História, natureza, Trabalho e Educação**. FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M; CALDART, R. S (orgs) - 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Trad. José C. Bruni e Marco A. Nogueira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: livro primeiro**. Tradução: Reginaldo Sant'Ana. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARTINS, A. Elementos para compreender a história da agricultura e a organização do trabalho. In: RIBEIRO D. S. et al. (Orgs). **Agroecologia na educação básica: questões**

**propositivas de conteúdo e metodologia.** 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 117-126.

MARTINS, et al. Seminário sobre o Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo. In: CALDART, R. S. STÉDILE, M. E. DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2015. p. 73-112.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. Pedagogia do Capital. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p.540-547.

MARTINS, A. NUNES D. GASPARIN, G. Reforma Agrária Popular. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação.** Fiocruz. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2021. p. 635-642.

MASIOLI, I. M. CAMPOS, J. C. RESENDE, S. A. Institutos de Agroecologia Latino-Americanos (IALAS). In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação.** Fiocruz. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2021. p. 455-460.

MAZOYER, M. ROUDART, L. **História das Agriculturas no mundo. Do Neolítico à crise contemporânea.** São Paulo: Editora Unesp; Brasília: NEAD, 2010.

MASSON, G. **Materialismo histórico e dialético:** uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, v. 2, n. 2, p. 105–114, 2007.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação:** a consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, J. F. **Extensão popular.** 2.ed. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MENDES, J. E. CARVALHO, S. M. G. Continuing education: social compromise, resistance and the production of knowledge. **Interface:** a journal for and about social movements volume 1 (1): i – iv (January 2009).

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MITIDIERO JR., M. A. Notas sobre os dados preliminares do Censo Agropecuário 2017 In: SANTOS, J. L. FILHO, E. S. R. SANTOS, L. R. S. (Orgs) **Ajuste espacial do capital no campo - Questões conceituais e R-Existências.** Aracaju: ArtNer Comunicação, Coleção Universitária. 2019. 320 p.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M.; MARTINS, M. de F. A. EXPEDIENTE, FICHA CATALOGRÁFICA, APRESENTAÇÃO. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. I-XVII, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/73921>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MOLINA, M. C. PEREIRA, M. F. R. BRITO, M. M. B. A práxis de egressos da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6. 2021.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O PRONERA e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsionarismo. (Dossiê: Consequências do bolsionarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil). **Revista Eletrônica de Educação** p. 1-25, 2020.

MOLINA, M.C.; SANTOS, C.A; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (Orgs.). Posfácio. **Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014. 292 p.

MOLINA, M. C. SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação superior no campo. In Molina, M. C. (Org.). **Educação e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC. p. 74-83. 2010.

MOLINA. M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para políticas de formação de educadores. In: MOLINA, M. C; MARTINS, M. F. A. (Orgs). **Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 193-216.

\_\_\_\_\_. 20 anos do PRONERA e da Educação do campo. In: GUEDES, C. G et al (Orgs). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018. 347 p.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: Leão, G., & Antunes-Rocha, M. I. (Orgs.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015.

MOLINA, M. C. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, D. LONDRES, F. Pra que a vida nos dê flor e frutos: Notas sobre a trajetória do movimento agroecológico no Brasil. In: SAMBUICHI, Regina Helena Rosa et. al, (orgs). **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: Ipea. 2017. 463 p.

MOREIRA, S. L. S. **A contribuição da Marcha das Margaridas na construção das políticas públicas de agroecologia no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural). Universidade de Brasília. Brasília, 2019. 193 p.

MST. **Cartilha Programa Agrário do MST- Lutar, Construir Reforma Agrária Popular**. VI Congresso Nacional do MST. São Paulo, 2014.

MST. Princípios da Educação no MST. Caderno de Educação n. 08 – Publicado em Julho de 1996. In: **MOVIMENTO SEM TERRA. Dossiê MST Escola: Documentos de Estudo 1990 – 2001. Caderno de Educação n. 13. Edição Especial**. Rio Grande do Sul, 2005. p. 159-179.

MST. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. Caderno da Educação n° 9. São Paulo, 1999.

MST. **Caderno de Formação n° 38. Método de trabalho de base e organização popular**. Setor de Formação do MST. 1ª edição, 2009.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 57–72, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em: 18 set. 2023.

NASCIMENTO, C. E.P. SANTOS, M. D. C. **Estado e políticas públicas: a seca no semiárido nordestino**. GEOTemas - Pau dos Ferros, RN, Brasil, v. 12, p. 01-25, e02206, 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. **O Professor como Intelectual Estratégico na disseminação da Nova Pedagogia da Hegemonia**. 36ª reunião nacional da ANPED. Goiânia-Go 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

NEVES, L. M. W. PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOBRE, M. Economia Feminista. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Fiocruz. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Expressão Popular, 2021. p. 328-334.

NOVAES, H. T. **A relação universidade-movimentos-sociais: Embriões de desalienação do trabalho docente?** <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2017.v54.n1.08.p97>

OLIVEIRA, A. V. **A Educação do Campo e a Agroecologia na constituição do Campesinato no Ceará, Brasil**. 226 f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2023.

OLIVEIRA et al. **Sertão/Açudes no Imaginário Social e as Políticas de Desenvolvimento Recente no Nordeste**. Rev. FSA, Teresina, v. 14, n. 1, art. 6, p. 129-148, jan./fev. 2017.

OLIVEIRA, A. U. **A Mundialização da Agricultura Brasileira**. São Paulo: Lande Editorial, 2016. 545 p.

OLIVEIRA, A. U. **A mundialização da Agricultura Brasileira**. XII Colóquio Internacional de Geocrítica. Bogotá, 2012. 15 p.

PELOSO, R. (org.). **Trabalho de Base (Seleção de roteiros organizados pelo Cepis)**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Sobre a Metodologia Popular: Princípios do trabalho popular. In: **MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Caderno de Formação nº 38. Método de trabalho de base e organização popular**. Setor de Formação do MST. 1ª edição, 2009. p. 11-21.

PEREIRA, A. M. G et al, O MST e a paulatina ocupação do "latifúndio do saber e do conhecimento": O caminhar com as universidades públicas no Ceará. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs). **Movimentos Populares e Universidades**. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, p. 87-104. 2018.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 288p.

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Merenich. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PRIMAVESI, A. **Manual do solo vivo: solo sadio planta sadia ser humano sadio**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 205 p.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RAMOS, M.N. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. Holos, Natal, v. 6, p. 3-20, 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1992. 180 p.

RIOS, K. S. **Isolamento e poder: Fortaleza e os campos de concentração na seca de 1932**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 144 p.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª ed. Vozes, Petrópolis, 1986.

ROLO, M. A natureza como uma relação humana uma categoria histórica. In: CALDART, R. S. STÉDILE, M. E. DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2015. 164 p.

ROSSET, P. (Org.). **Construindo a agroecologia no semiárido: Manual da**

**Metodologia Camponês a Camponês.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Ceará (MST- CE), 2019a.

ROSSET, P. La vía campesina y el desafío de llevar la agroecología campesina a escala territorial: el papel de las escuelas. In: SANTOS, A. R et al. **Educação e Movimentos Sociais: Análises e desafios**. 1. ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2019b.

ROSSET, P. A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos, e os desafios para as escolas do campo. In: RIBEIRO D. S. et al. (Orgs.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 83-92.

ROSSET, P. et al. **Agroecología y La Vía Campesina II. Las escuelas campesinas de agroecología y la formación de un sujeto sociohistórico y político**. Seção especial – Territorialización de la agroecología Vol. 58, p. 531-550, jul./dez. 2021.

SANTOS C. A. ROCHA, E. N. MOLINA, M. C. CALDART, R. S. KOLLING, E. **Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018**, Brasília, v. 1, 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Liber livro. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS. C. A, *et al* (Orgs). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, 435 p.

SANTOS, J. F. A. "**Terra que produz a vida**": Assentamento de Santana/CE e as mediações de seu processo de reprodução social. Dissertação (Mestrado) 239f. Universidade Estadual do Ceará, Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, Fortaleza, 2019.

SANTOS, R. F. **Educação do Campo: A escola que queremos para o Assentamento Santana**. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento – Universidade de Brasília e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária, São Paulo, 2005.

SANTOS, M. G. C. PALUDO, C. **O projeto neodesenvolvimentista, a ortodoxia neoliberal e o retrocesso na política de educação do campo**. Roteiro, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022.

SANTANA, A. S; SANTOS G. R. **Impactos da seca de 2012-2017 na região semiárida do Nordeste: notas sobre a abordagem de dados quantitativos e conclusões qualitativas**. Boletim regional, urbano e ambiental 22, jan.-jun. 2020.

SAUER, Sérgio; LEITE, Sérgio Pereira. **Expansão agrícola, preços e apropriação de terra por estrangeiros no Brasil**. Revista de Economia e Sociologia Rural da ESALQ, v. 50, n. 3, 2012.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, P. R. S. Trabalho, educação e agroecologia nos campos experimentais das escolas de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da Escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 95-113.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2016.

SILVA, et al. **Livro da realidade: O inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE**. Monsenhor Tabosa, 2022. p.75-93.

SILVA, S. R. F. **TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO: Revolução e reação interiorizadas na igreja**. Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2006. 142p

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao Politecnismo**. 1ª ed. Expressão Popular: São Paulo, 2013. 240p.

STÉDILE, J. P. Questão Agrária. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012, p. 641-646.

STÉDILE J. P. CARVALHO, H. M. Soberania alimentar: uma necessidade dos povos. In: RIBEIRO D. S. et al. (Orgs). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 135-151.

Expressão Popular, 2017.

STÉDILE, J.P. e FERNANDES, B.M. Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3 ed. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2005.

SCHLESENER, A. H. **Grilhões invisíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 195 p.

SOUZA, M. M. O. S. A. M. G. FERNANDES, G. B. MELGAREJO L. BITTENCOURT N. A. FRIEDRICH K. **Agrotóxicos e Transgênicos: Retrocessos socioambientais e avanços conservadores no governo Bolsonaro**. Revista da ANPEGE. v. 16. nº. 29, p. 319 - 352, Ano 2020. e-ISSN: 1679-768X <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. // DOI 10.5418/ra2020.v16i29.12561

SOUZA, M. L. C; NOGUEIRA, S. S. Formação continuada do programa Escola da terra: a trajetória Da política pública de Educação básica do Campo no Distrito Federal. In: ROCHA, E. N. et al (Orgs) **Escola da terra: formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021. 203 p.

SOUZA JÚNIOR, J. G. **Movimentos Sociais no Brasil: Ação Coletiva, Participação e Democracia**. Editoras Vozes 2008.

SOBRINHO, T. P. **História das Secas (século XX)**. 2ª ed. Mossoró: Coleção Mossoroense, 1982.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Saete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 178-186.

TEIXEIRA, Gerson. **Resultados do Censo Agropecuário do Brasil IBGE/2017**. Caderno de Formação, Brasília, MST, 2019

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TOLEDO, V. M., BARRERA-BASSOLS, N. **A Memória Biocultural a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2015.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VASCONCELLOS, Bruna. Mulheres rurais, trabalho associado e agroecologia. In: NOVAES, H. T.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. (Orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015, v. 1, p. 341-370

VIA CAMPESINA. **Carta de Maputo**, V Conferência internacional: Agricultura Campesina y Soberanía Alimentaria Frente a la Crisis Global, 2008. Disponível em: <https://viacampesina.org/es/index.php/nuestras-conferencias-mainmenu-28/declaraciones-mainmenu-70/587-declaracione-maputo-v-conferencia-internacional-de-la-via-campesina>. Acesso em 20/05/2020.

VIA CAMPESINA. **De Maputo a Jacarta: 5 anos de agroecologia em La Via Campesina**. LVC, 2013.

VIANA, N. Marxismo e Escola. In: BODART, C. N. (org.). **Sociologia e Educação: debates necessários**, vol. 1. 2. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

\_\_\_\_\_. Marxismo e Cultura. In: **Práxis Comunal**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.13-31, jan./dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Das Lutas de Classes às Brigas Pessoais**. Marxismo e Autogestão, v. 01, p. 35-55, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Alienação como Relação Social**. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, v. 1, n. 2, p. 23-42 – jul./dez 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2686/1696>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, competição e sociabilidade capitalista**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 16: maio-out/2011, p. 71-88.

\_\_\_\_\_. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Baúru: Edusc, 2008a.

\_\_\_\_\_. Educação, Sociedade e Autogestão Pedagógica. **Revista Urutágua**, Maringá, v. 16, n. 16, 15 set. 2008b.

VIEIRA, S. Dom Frágoso: exemplo de coragem e determinação na luta em defesa dos oprimidos. In: GONÇALVES, A; ASSIS, L; RAVENA, M; BASTOS R; VALE, S. (Orgs). **Dom Frágoso & Padre Alfredinho: entre nós**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2020. p. 34-41.

WALLACE, R. **A pandemia e o agronegócio**. Doenças infecciosas, capitalismo e ciência. Editora Elefante & Igrá Kniga. São Paulo, 2020.

WANDERLEY, M. N. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. In: TEDESCO, J. C. (org), Agricultura familiar: realidade e perspectivas, Passo Fundo, UPF, 1998.

ZANOTTO, R. **Soberania alimentar como construção contra hegemônica da Via Campesina: experiências no Brasil e na BOLÍVIA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo.