

Educação Popular e Educação do Campo

diálogo de saberes e resistência em territórios camponeses

Leandro Vieira Cavalcante
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
José Ernandi Mendes
Tiago Valentim Pinto Andrade
(Organização)



REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

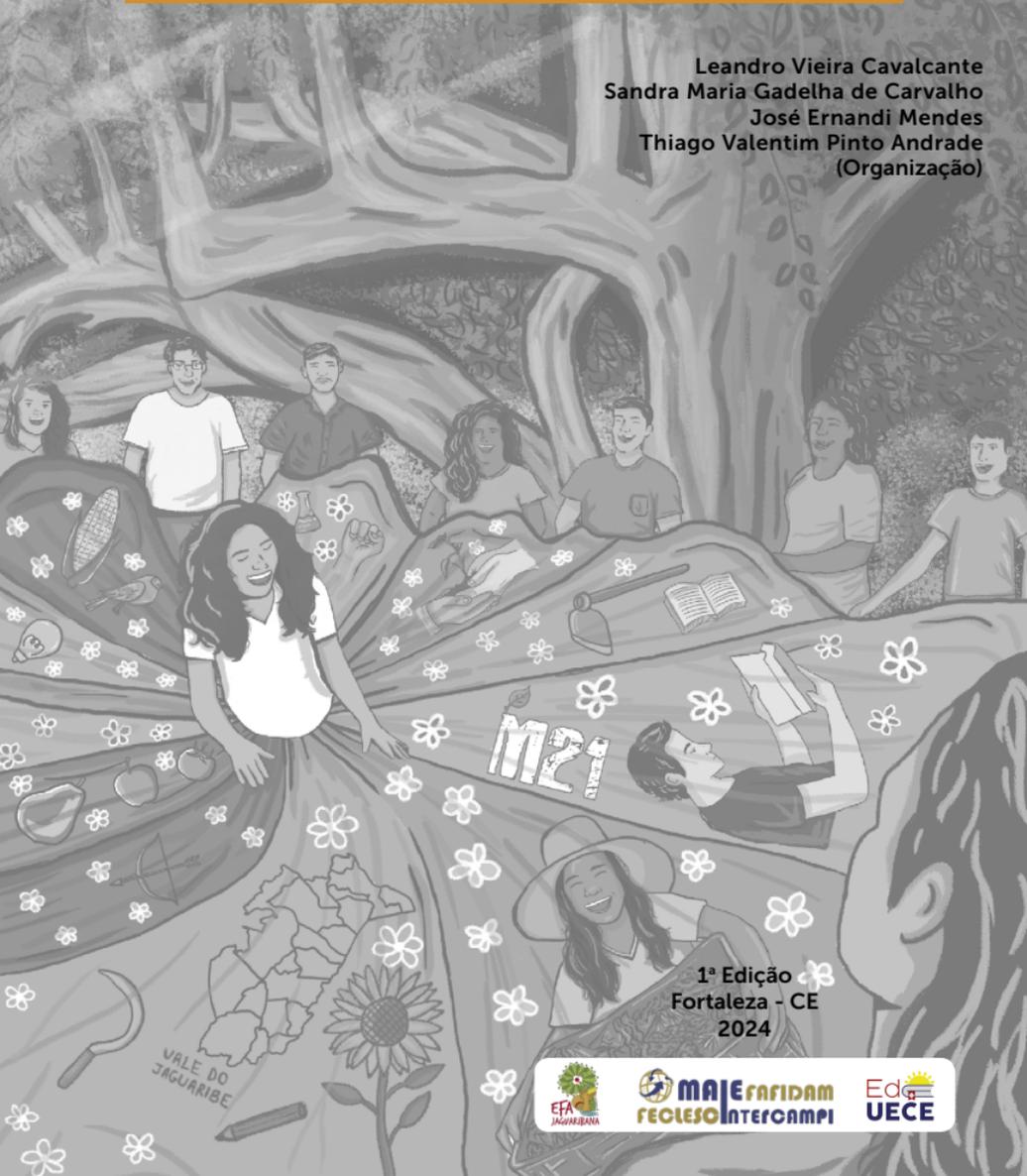
Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Educação Popular e Educação do Campo

diálogo de saberes e resistência em territórios camponeses

Leandro Vieira Cavalcante
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
José Ernandi Mendes
Thiago Valentim Pinto Andrade
(Organização)



1ª Edição
Fortaleza - CE
2024



Educação Popular e Educação do Campo: diálogo de saberes e resistência em territórios camponeses

© 2024 Copyright by Leandro Vieira Cavalcante, Sandra Maria Gadelha de Carvalho, José Ernandi Mendes e Thiago Valentim Pinto Andrade

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

*Cleudene de Oliveira Aragão
Nayana Pessoa*

CAPA

Andrêssa Chaves e Alisson Chaves

PROJETO GRÁFICO

Narcelio Lopes

REVISÃO

*Gílian Gardia Magalhães Brito
Zilda Maria Dutra Rocha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação popular e educação do campo [livro eletrônico]:
diálogo de saberes e resistência em territórios camponeses
/ organização Leandro Vieira Cavalcante...[et al.]. -- 1. ed. --
Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Sandra Maria Gadelha de Carvalho,
José Ernanni Mendes, Thiago Valentim Pinto Andrade.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-919-7

1. Educação no campo 2. Educação popular - Brasil I.
Cavalcante, Leandro Vieira. II. Carvalho, Sandra Maria Gadelha
de. III. Mendes, José Ernandi. IV. Andrade, Thiago Valentim Pinto.

24-203065

CDD-370.91734

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo 370.91734
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à

ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

Vamos levantar! Vamos se erguer!

Vamos dar as mãos! Vamos viver!

Zé Maria do Tomé

Sobre o valoroso exercício da práxis

Mônica Castagna Molina

Foi com enorme alegria, e ao mesmo tempo, com enorme responsabilidade, que aceitei o convite de prefacear o livro *Educação Popular e Educação do Campo: diálogo de saberes e resistência em territórios camponeses*. Tendo o privilégio de conhecer de longa data o permanente compromisso de seus organizadores com as lutas da classe trabalhadora e os desafios de transformar por dentro a universidade e os tradicionais processos de produção de conhecimento que nela ocorrem, já imaginava que a leitura seria muito prazerosa e, também, de grandes aprendizados.

Em muito foram superadas estas expectativas, pois são de uma riqueza incomensurável todo conjunto de seus 17 textos, escritos por 33 autoras e autores, revelando que está em curso uma outra concepção de ciência, feita por pesquisadores militantes e militantes pesquisadores, que tem, simultaneamente, coragem e consciência de classe.

Há tempos acompanho os relevantes trabalhos que o aguerrido coletivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tem produzido no âmbito do ensino; da pesquisa e da extensão no tocante a inserção das políticas públicas de Educação do Campo nesta Universidade, como por exemplo, os trabalhos com o Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária (Pronera) e a Licenciatura em Educação do Campo. A riqueza de tais experiências e dos resultados alcançados na execução de ambas as políticas, conduzidas por este coletivo, em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo da extensa região do Vale do Jaguaribe, estão presentes nesta coletânea. Merece destaque a significativa inserção dos seus egressos em diferentes instâncias, tanto da própria UECE, quanto protagonizando diferentes papéis em variados espaços da sociedade civil e política do território.

Porém, para muito além da riqueza dos trabalhos com as políticas públicas que foram forjadas pela própria classe trabalhadora, como as acima citadas, encontramos nesta coletânea ricas reflexões sobre experiências de Educação Popular. Tais experiências têm sido capazes de produzir avanços em diferentes frentes que integram o projeto territorial camponês, buscando fazer o enfrentamento real e concreto com o agro-hidro-mineral negócio e suas devastadoras práticas desterritorializantes, como por exemplo as significativas experiências de promoção de práticas agroecológicas e de saúde popular, que, com a força das comunidades e apoio efetivo da academia, fazem frente ao projeto de morte e destruição, fazendo a vida seguir florescendo, mesmo com infanda ganância dos donos do capital. Há modos de vida centrados em outra lógica e em outra epistemologia sendo cultivados e resistindo no Vale do Jaguaribe.

A Educação Popular e a Educação do Campo têm sido sementeiras de mudanças, que contribuem muito com o seguir frutificando estes modos de vida, que não podem existir separados da terra. Ambas, portanto, integram a luta maior nas quais estão contidas: a luta pela terra, pela

Reforma Agrária Popular, é condição fundamental do projeto territorial camponês, é parte vital das lutas dos diversos sujeitos camponeses que lutam e resistem no Vale do Jaguaribe contra variadas formas de desterritorialização que tem enfrentado e que são tão densamente apresentadas nesta obra.

Esta desterritorialização se dá por múltiplos fatores: ora pela concentração fundiária provocada por “empresas nacionais e multinacionais do agronegócio da fruticultura; ora pelas empresas de mineração, fazendas de pecuária, parques de energia eólica e solar, empreendimentos turísticos”, entre outros processos de expulsão de seus territórios, como muito bem apresenta o texto que abre esta coletânea, expondo os limites e contradições da questão agrária jaguaribana, que precisa ser enfrentada pelo poder público. A sociedade civil, com muita luta e resistência, está fazendo sua parte, como tão lindamente mostram as experiências aqui socializadas.

Sim, mesmo com todo este intenso processo de concentração fundiária, há limites impostos pelas lutas de resistências do campesinato na região, luta que se dá de diferentes formas e com variadas trincheiras de resistência que se valem das estratégias formativas da Educação Popular e da Educação do Campo para acumular mais força para um projeto contra hegemônico de desenvolvimento.

As práticas formativas da Educação Popular e da Educação do Campo só têm sido capazes de apoiar tal germinação porque rompem com um dos maiores dogmas da ciência: aqui, nestes textos, há diversos e explícitos relatos de grandes pesquisadores que assumem, tal qual nos

ensina nosso mestre Gaudêncio Frigotto, que em uma sociedade cindida, fraturada em classes sociais, não é possível a neutralidade do conhecimento científico. Como bem desvelam as autoras do capítulo sobre a práxis da pesquisa e extensão, esta “falsa neutralidade científica só existe na cabeça de uma elite intelectual acadêmica. Os(as) pesquisadores(as) não são neutros(as), muito menos passivos(as), tampouco as estratégias de pesquisa nunca são livres de valores e ideologias.”

Esta assunção torna-se uma das grandes riquezas de todos os relatos presentes nos 17 artigos desta coletânea: estamos tratando de experiências que buscam garantir, de fato, a função social da universidade. De educadoras e educadores que assumem seu lugar num tempo de barbárie, de crise estrutural do capital, onde as pedagogias da morte em torno do lucro avançam velozmente sobre os territórios camponeses, tal qual tem ocorrido no Vale do Jaguaribe.

Mas, este avanço encontra resistências, confronta-se com um outro projeto e modelo de desenvolvimento para este mesmo Vale, que com bem diz o primeiro artigo desta coletânea, é, não esqueçamos, original e resistentemente, um território camponês, portanto, um território que guarda um rico e potente modo de vida e de relações sociais que não hegemonizados pelo lucro e pela mais valia, mas, sim, pelo bem viver.

E é precisamente esta característica deste território e da imensa diversidade de sujeitos camponeses que o integram que tornam ainda mais preciosa a concepção epistemológica que tem orientado os trabalhos acadêmicos desenvolvidos por estes corajosos pesquisadores-educado-

res: esta escuta sensível e comprometida, que se despe da arrogância tradicional da ciência e que busca de fato saber ouvir e valorizar os enormes aprendizados e conhecimentos existentes nestes modos de vida, que tornam ainda mais preciosa esta coletânea, que vale cada linha. Este livro não é tão somente um relato de experiências. Embora, se assim o fosse, pela riqueza delas, já valeria demais a leitura e a apropriação pelas aprendizagens que traz.

Mas, para muito além disto, é um valoroso exercício de práxis: de crítica ao modo tradicional de fazer ciência, e de exposição de um outro *ethos* para realização de pesquisas acadêmicas, com rigor científico e metodológico, porém com a assunção real do lugar de fala. Ao ler os artigos desta coletânea, pensei muitas vezes na convocação que Roberto Leher faz às universidades para este tempo histórico: ele nos alerta que se vivencia, cada vez mais, um crescente controle da vida acadêmica pelo capital, e que é necessário a universidade reagir a tais ataques, ressaltando que a reversão do quadro de heteronomia “não será possível nos espaços estritamente universitários e, tampouco, apenas pelos protagonistas diretos da universidade, ou seja, professores, técnicos e estudantes”, alertando exatamente que são os protagonistas das lutas sociais que podem alterar esse quadro, “pois são os movimentos sociais antissistêmicos da atualidade que podem ressignificar o papel e a função social das universidades na contemporaneidade” (LEHER, 2015, p. 11)¹.

Neste precioso livro, encontramos fartos e generosos relatos desta nova universidade em construção. Neste ter-

1 LEHER, Roberto. Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, Florianópolis, 2015. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPED, out. 2015.

ritório tão cruel, com tanta violência e opressão, encontramos também tanta beleza e tanta resistência: há vida brotando. Zé Maria do Tomé, seu sangue derramado não foi em vão, companheiro. E a você, e a todos que estão nesta sementeira ofereço estes versos do poeta Ubiratan Francisco, para seguirmos juntos, construindo um outro mundo possível:

Quem luta, nunca morre... torna-se semente, que alimenta nossa gente de sonhos a conquistar. Somos sementes germinadas, anunciado a chegada da hora de levantar.

Apresentação

Sob uma perspectiva freiriana, o diálogo de saberes pressupõe a construção compartilhada de conhecimento que emerge das lutas populares mediante uma intrínseca inter-relação estabelecida entre sujeitos compromissados com a promoção da justiça social e ambiental, a considerar o papel dos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil, das escolas, das universidades e de todos aqueles coletivos preocupados com a transformação social e a garantia de direitos.

É nesse sentido que o livro ora apresentado, intitulado *Educação Popular e Educação do Campo: diálogo de saberes e resistência em territórios camponeses*, nasce da confluência dos saberes dialogicamente construídos num contexto de luta e resistência ao agronegócio e na defesa de territórios camponeses livres da opressão do Estado e do capital no campo, de modo particular na região do Vale do Jaguaribe, no Ceará, palco de reflexões e debates que orientam os capítulos inseridos nas páginas que se seguem.

A concepção deste livro decorre da realização do *Seminário Educação do Campo no Vale do Jaguaribe: Experiências, Desafios e Perspectivas*, que ocorreu em 18 de junho de 2020 e foi organizado pela Escola Família Agrícola Jaguari-bana Zé Maria do Tomé, com o objetivo de partilhar as experiências em educação do campo praticadas na região. Em

parceria com o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, amplia-se a proposta da publicação de modo a contemplar projetos e ações de educação popular e de extensão popular.

Nos 17 capítulos que compõem a obra, partilha-se a sistematização de experiências desenvolvidas por movimentos sociais, escolas, grupos de pesquisa e organizações da sociedade civil, os quais versam sobre diferentes processos de diálogo de saberes estabelecidos em territórios camponeses do Vale do Jaguaribe, a fim de publicizar tais experiências e fortalecer o papel da educação e da ciência, em parceria com as demandas populares, na construção de futuros melhores para a região.

Organização

Sumário

Pedagogia das lutas e geografia das resistências: apontamentos sobre a questão agrária do Vale do Jaguaribe 17

Leandro Vieira Cavalcante

Educação popular e do campo: escola e mediações críticas 35

Regina Coele Queiroz Fraga

A educação popular na formação humana: a experiência do Movimento de Educação de Base (MEB) 62

Verônica Ivanide Moura de Assis

Escola Camponesa: porta aberta para a agroecologia 73

Thiago Valentim Pinto Andrade

Educação do campo na EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé: contextualização, agroecologia e Paulo Freire..... 94

Adelita Chaves Maia, Daniel de Souza Lemos e Thiago Valentim Pinto Andrade

Os desafios da formação continuada na Escola do Campo Padre José Augusto Régis Alves, em Jaguaretama 111

Mádja Diógenes Maia e Nádja Diógenes Maia

As ações de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório de Estudos da Educação do Campo no Vale do Jaguaribe 136

João Paulo Guerreiro de Almeida, Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Diana Nara da Silva Oliveira

Pronera/UECE: o lugar da FAFIDAM na construção de uma extensão popular no Ceará e no Vale do Jaguaribe 163

José Ernandi Mendes e Jamira Lopes de Amorim

Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) 186

Diana Nara da Silva Oliveira, Luís Távora Furtado Ribeiro e Sandra Maria Gadelha de Carvalho

A troca de saberes que emerge na parceria entre a universidade pública e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra208

Mila Nayane da Silva, Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Karla Vanessa Alves Maia e Tânia Maria Lima

Práxis pedagógica de projetos de pesquisa e de extensão: incidências no Acampamento Zé Maria do Tomé..... 230

Camila Dutra dos Santos e Maria Lucenir Jerônimo Chaves

A educação popular no Projeto Ciências no Campo 255

Marcia Freire Pinto

Tramas entre educação popular e pedagogia do território: construindo saberes, experiências e resistências com mulheres em contexto de conflitos ambientais266

*Mayara Melo Rocha e Rafaela Lopes de Sousa
Saulo da Silva Diógenes e Raquel Maria Rigotto*

Almanaque do Baixo Jaguaribe: espaço, tempo e memória292

João Rameres Régis

Quando a saúde, a luta e a ciência se encontram, as coisas acontecem: as experiências de resistências contra o uso de agrotóxicos na Chapada do Apodi.....305

Antônia Márcia Xavier, Saulo da Silva Diógenes, Rafaela Lopes de Sousa, Eline Mara Tavares Macedo, João Rameres Régis, Reginaldo Ferreira de Araújo, Sarah Cavalcante Rocha e Maxmiria Holanda Batista

A transformação socioambiental no Vale do Jaguaribe construída coletivamente: a experiência do Projeto Comunidades Vivas 331

Reginaldo Ferreira de Lima

Formação político-educativo de catadores/as de materiais recicláveis: uma prática de educação popular em Russas.....350

Maria Ivanilde Fidelis Damasceno Rabelo, Benedito Francisco Alves e José Ernandi Mendes

As autoras e os autores.....366

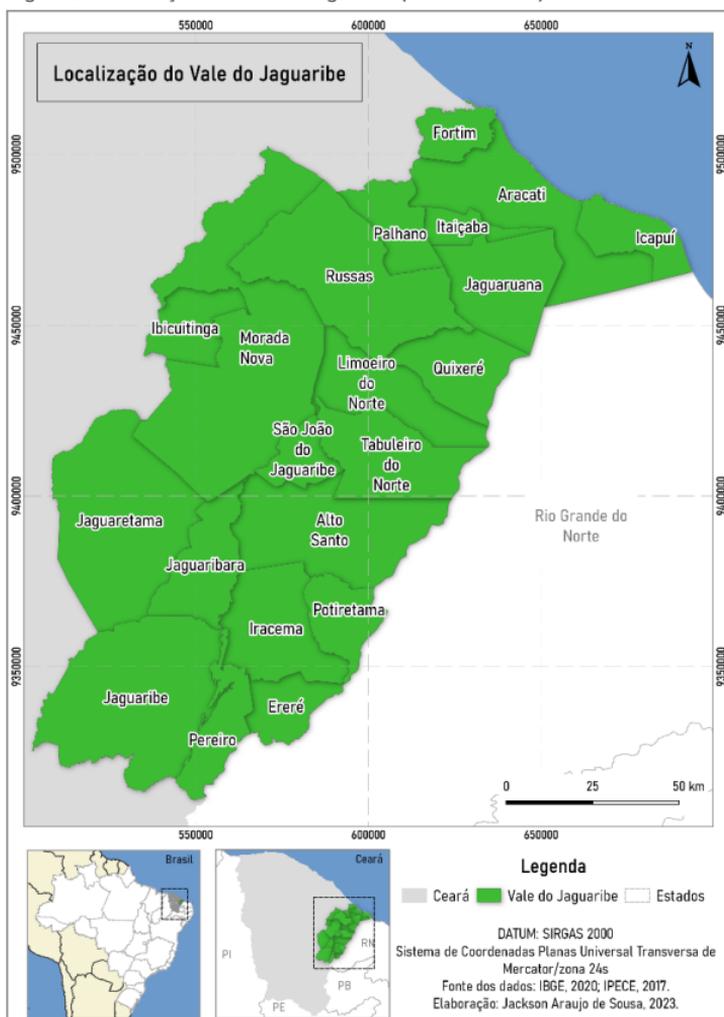
Índice remissivo.....376

Pedagogia das lutas e geografia das resistências: apontamentos sobre a questão agrária do Vale do Jaguaribe

Leandro Vieira Cavalcante

Procuramos, com este breve ensaio, anunciar o papel da educação popular enquanto um dos instrumentos de lutas e de resistências encontrados no Vale do Jaguaribe (figura 1), uma região permeada de conflitos, mas com inúmeras experiências populares que apontam os caminhos da resistência em defesa da vida e do bem viver. Asseguramos, portanto, que mesmo com as ameaças que se fazem presentes na região, há horizontes e perspectivas possíveis de resistência, que são construídas diariamente na coletividade e a partir de distintas frentes de ação e reação. Uma dessas perspectivas perpassa pelo que se chama de educação popular, que é aquela que surge e que é alimentada das demandas e anseios das comunidades, dos movimentos sociais e dos sujeitos que fazem da sua trajetória uma vida de resistência.

Figura 1. Localização do Vale do Jaguaribe (leste do Ceará)



Fonte: Elaborado por Jackson Sousa (2023).

No texto, fazemos um resgate, embora sucinto, do panorama da questão agrária do Vale do Jaguaribe, atravessada por distintos conflitos, mas também por inúmeras estratégias e movimentos de resistência, os quais evidenciam a articulação das populações camponesas em defesa de um outro modelo de vida e de desenvolvimento para a região.

Mesmo com muitos desafios e diante do poderio avassalador das frações do capital que aí se territorializam, as experiências concretas de luta e resistência fazem do Vale do Jaguaribe um cenário onde existe a perspectiva de se acreditar num outro horizonte possível, e onde questão agrária e educação popular nos apresentam as práticas de uma pedagogia das lutas e as paisagens e os territórios de uma geografia das resistências.

Terra e território no Vale do Jaguaribe

O Vale do Jaguaribe é uma região múltipla, diversa, plural e heterogênea, que comporta distintas configurações agrárias responsáveis por fazer desse território um celeiro de amplas disputas de modelos de desenvolvimento para o campo. Coexistem no mesmo espaço, não de maneira harmoniosa, comunidades camponesas de agricultores familiares, empresas nacionais e multinacionais do agronegócio da fruticultura, perímetros irrigados, acampamentos sem-terra, assentamentos rurais, comunidades quilombolas, comunidades de pescadores do rio e do mar, fazendas de carcinicultura, empresas de mineração, fazendas de pecuária, parques de energia eólica e solar, empreendimentos turísticos, entre outros, responsáveis por compor o quadro agrário da região, dotando-o de uma dinâmica própria e difícil de

ser apreendida em sua plenitude. Essas distintas territorialidades também apontam para diferentes usos destinados à terra, o que diversifica a questão agrária jaguaribana.

Todavia, atualmente composto por um quadro agrário de múltiplas territorialidades e agentes sociais, as raízes da questão agrária do Vale do Jaguaribe remontam à sua invasão e formação territorial, quando havia certa homogeneidade nas relações de poder e no uso da terra, baseadas, em suma, na divisão entre latifundiários e camponeses com pouca ou nenhuma terra. Essa configuração perdura até meados dos anos 1990, quando há o início do atual contexto de reconfiguração da questão agrária da região mediante introdução do agronegócio da fruticultura e demais atividades com grande capacidade de domínio fundiário. Nesse sentido, é importante perceber que a dinâmica agrária do Vale do Jaguaribe está atrelada a algumas atividades que cumpriram e cumprem a função de dotar esse espaço de novas e importantes características, remodelando os usos da terra.

A análise da dinâmica agrária do Vale do Jaguaribe, desde o início de sua invasão e formação territorial até a contemporaneidade, aponta para a existência de distintos períodos marcados pelo desenvolvimento de atividades intensivas no uso da terra, consideradas como vetores de reconfiguração da questão agrária da região. Entre essas atividades estão: i) pecuária extensiva; ii) produção de algodão; iii) extração de carnaúba; iv) agronegócio da fruticultura; v) diversificação produtiva; e vi) produção camponesa. Tais atividades expressam diferentes períodos que delimitam a história agrária do Vale do Jaguaribe, possuindo formas específicas de relações sociais de produção e de trabalho, de posse e uso da terra, de produção do espaço e organização

do território, responsáveis, todas elas, por dinamizar e reconfigurar a questão agrária jaguaribana.

Dentre essas, destacamos a agricultura camponesa enquanto importante vetor de dinamização da questão agrária regional, cuja relevância na produção do espaço e organização do território muitas vezes é marginalizada. Assim, ao passo da expansão da fruticultura, bem como da pecuária extensiva, cultivo de algodão, extração de carnaúba e atual diversificação produtiva (o que inclui, por exemplo, a mineração e as energias renováveis), a agricultura camponesa conhece notável capacidade de resistir ao longo dos séculos, sendo perceptível a grande presença de camponeses até mesmo naquelas áreas onde há maior concentração das empresas do agronegócio. Isso é possível porque o desenvolvimento contraditório do modo de produção capitalista assegura tanto o desenrolar de relações capitalistas de produção no campo, como o agronegócio, quanto assegura a recriação camponesa mediante sua reprodução social.

Compondo o quadro de relações sociais de produção camponesa do Vale do Jaguaribe, até o final do século XX era bastante comum a figura dos meeiros, parceiros, posseiros, rendeiros e moradores de condição. Somam-se a esses os colonos, instalados nos perímetros irrigados construídos a partir de 1970, os pescadores, que retiram seu sustento do rio e do litoral, os vazanteiros, com suas pequenas propriedades nas margens do Jaguaribe, além de camponeses sem-terra, acampados, assentados e quilombolas. Com a territorialização das firmas do agronegócio, sobretudo da fruticultura, muitos desses camponeses perderam suas terras e tornaram-se trabalhadores assalariados ou diaristas das firmas, alterando o quadro social da região e trazendo significativos rebatimentos nas relações sociais de uso e posse da terra.

A agricultura camponesa praticada na região pode ser subdividida em, no mínimo, quatro grandes grupos: i) agricultura de várzea, praticada em pequenas propriedades no leito de rios e voltada para a produção de hortaliças e frutas; ii) agricultura de sequeiro, especialmente localizada nas áreas do sertão com poucos aportes hídricos, centrado no cultivo sobretudo de feijão, milho e mandioca na quadra chuvosa; iii) agricultura irrigada, desenvolvida em locais onde é possível captar água do subsolo ou do rio e canalizá-la mediante sistemas de irrigação para o abastecimento de grande diversidade de cultivos; e iv) agricultura da convivência, representada por práticas que consideram a adoção de tecnologias sociais de convivência com o semiárido para otimizar os usos da água e diversificar a produção. Em muitos casos, seguem-se os princípios da agricultura orgânica e da agroecologia, denotando outras formas de lida e trabalho com a terra e com a natureza.

As relações sociais de produção preconizadas pela agricultura camponesa garantem retorno financeiro com a venda do excedente e asseguram soberania e segurança alimentar para os camponeses, que tanto podem semear apenas suas terras, caso as possuam, como podem trabalhar nas empresas e também se dedicar aos seus próprios cultivos, de modo a conciliar ambas as atividades, na maioria das vezes, e possibilitar a perpetuação da recriação e resistência camponesa. É preciso reafirmar que o Vale do Jaguaribe é, antes de mais nada, um território camponês, onde centenas de famílias reproduzem o sentido do campesinato centrado na coletividade e na relação intrínseca com a terra e com a natureza.

O Vale do Jaguaribe se trata-se de uma região que apresenta múltiplas territorialidades, marcadas por distintas conflitualidades, onde notamos a presença de territórios de recriação e resistência camponesa e ao mesmo tempo de territórios tensionados pelo agronegócio, seja da fruticultura seja da carcinicultura, bem como de territórios tensionados pelas atividades de mineração e geração de energia, denotando a existência de projetos antagônicos de uso, posse e propriedade da terra. Em todo caso, é uma região em disputa, com uma questão agrária que reflete a tensão iminente nesses territórios diante dos vários vetores de conflito, que coexistem no mesmo espaço e que fazem do Vale do Jaguaribe um barril de pólvora prestes a explodir a qualquer momento, diante da pressão exercida pela presença do capital no campo.

Conflitos e resistências no Vale do Jaguaribe

O Vale do Jaguaribe é uma fértil região localizada a leste do estado do Ceará e banhada também pelo Rio Jaguaribe, o maior e mais importante rio cearense, que fornece água para os cultivos que são realizados em seu leito e em áreas as mais distantes. A potencialidade agrícola do Vale do Jaguaribe passou a ser capturada por frações do capital, especialmente a partir do período da Ditadura Militar, que juntamente com órgãos estatais, como o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), investiram na irrigação empresarial nessas terras, inicialmente captando água diretamente do Rio Jaguaribe, entre outros rios menores e seus afluentes.

Na década de 1970, deu-se início à construção de perímetros irrigados no Nordeste, que são infraestruturas públicas federais construídas pelo DNOCS, com o objetivo de difundir a prática da irrigação e impulsionar a produção agrícola em larga escala no Semiárido. Naquele período, o Estado desapropriou vastas extensões de terra no Vale do Jaguaribe para construir dois perímetros irrigados, o de Jaguaruana e o de Morada Nova. Posteriormente, no final da década de 1980, construiu-se o perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi, e duas décadas depois, o perímetro irrigado Tabuleiro de Russas. Ambos passaram a abrigar grandes empresas do agronegócio, incluindo multinacionais, que se estabeleceram em terras antes ocupadas por camponeses no interior e nos arredores dos perímetros irrigados.

Além das ações do Governo Federal, via construção de infraestrutura pública de irrigação para atender a interesses privados, o Governo do Estado do Ceará vem, desde os anos 1990, destinando recursos financeiros e políticas públicas para impulsionar a territorialização do agronegócio na região, atraindo empresas agrícolas nacionais e multinacionais e reconfigurando os usos da terra e do território por todo o Vale do Jaguaribe, mediante instalação e expansão de grandes firmas do agronegócio, a exemplo de Del Monte, Agrícola Famosa, Fyffes, Banesa, Nolem, Meripobo, Itaueira, Frutacor, entre outras, que atuam ou atuavam na produção e exportação de frutas, com destaque para banana, melão, melancia, mamão, abacaxi e manga, voltadas para os mercados nacional e internacional (mormente europeu).

O Estado, nas esferas federal e estadual, além de impulsionar a instalação e expansão de empresas do agronegócio, também construiu grandes reservatórios hídricos com vias

a abastecer também as firmas da fruticultura, bem como canais artificiais que canalizam as águas do rio. Dentre esses, destaca-se o Castanhão, o maior açude do Brasil, cuja construção ocorreu com a desapropriação de uma cidade inteira (Jaguaribara), que foi coberta pelas águas agora concentradas no reservatório, e inaugurado em 2003. O mesmo processo se repetiu com a construção da Barragem do Figueiredo, entre Alto Santo e Iracema, inaugurada em 2013 e cuja obra foi permeada de conflitos e violação de direitos humanos.

Com a instalação das empresas do agronegócio da fruticultura, a partir de 1990, intensificaram-se os conflitos no Vale do Jaguaribe, pois tais firmas agravaram a concentração fundiária e hídrica, implementaram o uso em massa de agrotóxicos e contribuíram para a redução da biodiversidade mediante avanço da monocultura com desmatamento e contaminação do solo, da água e do ar. Isso resultou em desequilíbrios sociais, ambientais e territoriais sem precedentes para a região, registrando-se aumento do número de casos de câncer, em decorrência do uso de agrotóxicos, exploração e adoecimento de trabalhadores, desapropriação de camponeses através de invasões de terras, difusão de prostituição e consumo de drogas nas comunidades, malformações congênitas em recém-nascidos, expansão da violência e da criminalidade no campo, entre outras graves consequências que ainda hoje se fazem presentes e se configuram enquanto as heranças malditas deixadas pelo agronegócio nesse território.

A expansão do agronegócio na região foi particularmente incisiva na Chapada do Apodi, que, além de abrigar o perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi, passou a contar com a presença das poderosas corporações especializadas na

produção e exportação de frutas, bem como de grãos. Em pouco tempo, assistiu-se a uma alteração quase que completa da questão agrária da Chapada do Apodi, mediante expansão do latifúndio, da monocultura, do uso de agrotóxicos e do acirramento da concentração hídrica e fundiária nessa porção do Vale do Jaguaribe, considerada como o filé do agronegócio da fruticultura no Ceará. As comunidades viram-se literalmente ilhadas pelo agronegócio, cercadas pelas firmas que fazem um uso intensivo da terra, da água e do trabalho, a fim de viabilizar seus empreendimentos que deixaram um rastro de destruição na região.

Merece destaque o papel que essas firmas tiveram na reconfiguração da questão agrária do Vale do Jaguaribe, alterando as formas de uso, posse e propriedade da terra na região. Isso se reflete nas inúmeras estratégias usadas pelas empresas para se fixarem no território, como grilagem e invasão de terra pública localizada nos perímetros irrigados, compra de grandes e pequenas propriedades, aquisição de lotes em perímetros irrigados, arrendamentos e parcerias, expropriação e expulsão de camponeses das terras. Esse processo tornou mais grave a concentração fundiária na região, que conta com elevada proporção de terras nas mãos de poucos, enquanto muitos estão sem terra ou com pouquíssima terra, impossibilitando a sobrevivência das famílias camponesas e reforçando a presença do latifúndio e do poderio das firmas. Um estudo nosso sobre a concentração de terras pelas maiores empresas da fruticultura, publicado no livro *As firmas tomaram conta de tudo* (Cavalcante, 2020), chegou ao resultado de que apenas 6 firmas concentram aproximadamente 35 mil hectares na região, dispersos por várias propriedades e em distintos municípios.

Aliás, a concentração fundiária é uma problemática central no Vale do Jaguaribe, uma vez que o latifúndio é onipresente em toda a região. Dados de 2020 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por nós analisados, anunciam que apenas 85 propriedades concentram aproximadamente 220 mil hectares, quando somadas às áreas dos maiores latifúndios de todos os vinte municípios que compõem o Vale. A título de informação, apenas 9 propriedades passam dos 5 mil hectares contínuos, mas que totalizam 74 mil hectares. Dentre esses grandes consumidores de terra estão a Copan Agroindustrial (cujas duas fazendas passam de 24 mil hectares) e a Esperança Agropecuária (com uma fazenda que possui 15,6 mil hectares), de posse, respectivamente, dos grupos J. Macêdo e Edson Queiroz. Tais indicadores evidenciam o notável protagonismo do latifúndio na região, que anunciam não apenas uma significativa concentração de terra, mas também de água e de poder.

Apesar de todo esse pacote de maldades instaurado na região diretamente pelo agronegócio, formou-se uma articulada rede de mobilização, luta e resistência, que vem conseguindo importantes conquistas no sentido de barrar e/ou amenizar os impactos provocados pelas firmas. Nesse movimento, é notória a participação pioneira do camponês conhecido como Zé Maria do Tomé, morador de uma das comunidades mais diretamente atingidas pelo avanço do agronegócio na Chapada do Apodi. Zé Maria lutava contra a pulverização aérea de agrotóxicos, a apropriação e contaminação das águas, a concentração de terras e a exploração dos trabalhadores. Zé Maria lutava pelo direito dos camponeses à terra e à água, pela autonomia das comunidades e pela construção de um outro modelo de vida no campo, distinto do projeto de morte difundido pela intrínseca imbricação entre Estado e capital.

Em razão de sua luta, Zé Maria foi perseguido e ameaçado por fazendeiros e empresários. Foi assassinado em 21 de abril de 2010, supostamente a mando do proprietário de uma das empresas instaladas na região, que estava entre as que mais se utilizavam da pulverização aérea que cobria de veneno suas plantações de banana. Após seu assassinato, deu-se a criação do M21 (Movimento 21), um coletivo que congrega movimentos, organizações, sindicatos, associações, universidades e pastorais, cujas ações permitem a continuidade da luta e da resistência no Vale do Jaguaribe, diante do grave quadro de injustiça social e ambiental preconizado pelo agronegócio. Assistiu-se também a uma intensificação das denúncias, das mobilizações e das articulações enquanto mecanismos de resistir ao avanço do capital no campo.

Dentre as importantes conquistas advindas da luta de Zé Maria e da articulação do M21 estão: a aprovação da Lei Zé Maria do Tomé, em 2020, que proíbe a pulverização aérea de agrotóxicos em todo o estado do Ceará; a criação, em 2012, do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador e Ambiente Zé Maria do Tomé (Ceresta), um centro de apoio ao trabalhador rural; a criação, em 2018, da Escola Família Agrícola Jaguaribana Zé Maria do Tomé (EFA Jaguaribana), uma escola do campo centrada na agroecologia e na convivência com o semiárido; a realização anual de atividades de formação, luta e mobilização, como a *Semana Zé Maria do Tomé*, a *Romaria da Chapada do Apodi*, o *Grito dos Excluídos do Vale do Jaguaribe*, a *Festa do Quilombo do Cumbe*, o *Aniversário do Acampamento Zé Maria*, a *Missa das Águas de Uiraponga* etc.; o fortalecimento do M21, mediante inserção e articulação de movimentos, instituições e coletivos; o en-

gajamento da Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte em projetos de convivência com o semiárido e de produção e comercialização de alimentos agroecológicos.

Além dessas, registra-se a realização de uma importante retomada de terras na Chapada do Apodi, organizada pelo MST, Via Campesina e Cáritas Diocesana, quando, em maio de 2014, centenas de camponeses e camponesas sem-terra ocuparam parte do perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi, que vinha sendo invadido/grilado por empresas do agronegócio. Esse território de luta e resistência foi batizado de Acampamento Zé Maria do Tomé e consolidou-se como um espaço de produção agroecológica e de construção de bem-viver, apesar de sucessivos ataques por parte do Estado e das firmas do agronegócio, mediante pedidos de reintegração de posse e ameaças de despejo. Esse acampamento é um dos territórios que reforçam o legado de luta semeado por Zé Maria, evidenciando que a insurgência e a articulação dos povos do campo são maiores do que a força e a violência do Estado e do capital.

O Acampamento Zé Maria do Tomé, bem como outros territórios que poderiam ser mencionados, reforça a resistência do campesinato em busca da efetivação da reforma agrária popular e da democratização do acesso às terras e às águas do Vale do Jaguaribe, para que seja possível construir um outro modelo de vida e de produção na região, contrapondo-se ao modelo de morte pretensamente hegemônico representado pelo agronegócio.

A existência do Acampamento Zé Maria do Tomé em meio ao lócus de reprodução do capital no Ceará evidencia a necessidade de fortalecer uma resistência ativa aos impera-

tivos do agronegócio, cujo principal caminho se faz na luta cotidiana, produzindo alimentos de qualidade e livres de agrotóxicos que alimentam as famílias brasileiras.

Os desafios atuais no Vale do Jaguaribe, entretanto, são inúmeros e vão muito além do agronegócio da fruticultura, provocados por atividades neoeextrativas como mineração, energia eólica e solar, pecuária e carcinicultura, somados à privatização e canalização do Rio Jaguaribe, extração da água dos aquíferos Jandaíra e Açu, coerção e exploração de trabalhadores, contaminação da água e do solo por veneno, contaminação e adoecimento de trabalhadores e comunidades, negação de direitos à terra, água, território, natureza, alimento, saúde, educação, moradia, saneamento, políticas públicas etc.

Todavia, fortalecem-se mobilizações dos coletivos, organizações e movimentos sociais, bem como a resistência ativa e cotidiana de camponeses e camponesas que fazem de suas vidas o sentido da existência nessa região e que erguem, com muita dificuldade, os caminhos que nos apontam que a construção de um Brasil socialmente justo e ambientalmente saudável é possível.

Vale do Jaguaribe: a luta é todo dia!

A luta é todo dia nos acampamentos Zé Maria do Tomé (Limoeiro do Norte) e Dom Fragoso (Jaguaruana), nas comunidades quilombolas Córrego de Ubaranas e Cumbe (Aracati), nos mais de 60 assentamentos de reforma agrária, nas comunidades camponesas baseadas na convivência com o semiárido e na agroecologia, nos territórios de resistência e recriação camponesa, na articulação e atuação dos movimentos sociais

e organizações da sociedade civil, nas escolas do campo, no engajamento de coletivos políticos e grupos de pesquisa, nas pastorais sociais, associações comunitárias e sindicatos rurais, nas lutas por terra, água e território, enfim, em todos aqueles espaços, mentes e corações que fazem da geografia da resistência no Vale do Jaguaribe um lócus em defesa da região, onde é possível esperar outros mundos possíveis.

Nessa geografia da resistência, é necessário mencionar a ação de grupos e movimentos sociais que, guiados pelos princípios da educação popular e da consciência de classe, tornam o Vale do Jaguaribe um laboratório de experiências coletivas de organicidade e de atuação política, a exemplo de Movimento 21 de Abril (M21), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Organização Popular (OPA), Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte (CDLN), Associação Escola Família Agrícola Jaguaribana (AEFAJA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), Movimento de Mulheres do Vale do Jaguaribe (MMVJ), entre muitos outros.

Registra-se, igualmente, a atuação de um conjunto de laboratórios e grupos de pesquisa que orientam sua práxis e suas ações de ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento das lutas populares na região, em profundo diálogo com os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil, os quais reforçam o papel da ciência e da universidade no conjunto da resistência. Como exemplo desses laboratórios e grupos de pesquisa, citamos o Laboratório de Estudos em Educação do Campo (Lecampo) e o Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (Naterra), ambos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Núcleo Trabalho,

Meio Ambiente e Saúde (Tramas) e o Núcleo de Estudos sobre Memória e Conflitos Territoriais (COMTER), ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC), que possuem o Vale do Jaguaribe como lócus de suas atividades das mais relevantes.

As ações registradas entre esses coletivos e movimentos sociais estão carregadas de preciosas lições de uma educação popular que parte das lutas concretas traçadas no chão do território do Vale do Jaguaribe, as quais apontam para a construção de uma *educação como prática da liberdade*, como defende Paulo Freire, bem como evidenciam a potencialidade da educação popular como *saber das comunidades*, anunciado por Carlos Brandão, assim como um processo em movimento, em constante construção e que se refaz cotidianamente nas lutas por um mundo melhor para todas e todos, com mais dignidade e garantia de direitos.

Isso nos mostra que a educação, ou, num sentido amplo, as educações em sua diversidade e pluralidade nos guiam para a construção de sociabilidades que ultrapassam as barreiras impostas pelo grande capital no campo e evidenciam que a construção de um outro Vale do Jaguaribe é possível, mesmo com adversidades. Há, conforme demonstrado nos capítulos que compõem o presente livro, uma estreita relação entre as experiências de educação popular e o fortalecimento de toda uma série de estratégias de resistência, as quais são historicamente produzidas em meio às lutas e momentos de reafirmar a defesa dos bens comuns e da vida em comunidade na região.

Lutar e resistir são verbos conjugados no presente no Vale do Jaguaribe, onde a educação popular e o diálogo de saberes têm um papel fundamental de demonstrar que é a pedagogia das lutas que constrói a geografia das resistências. Nesse

sentido, é necessário evidenciar e reafirmar, cada vez mais, a resistência ativa na região, cotidianamente reconstruída a partir da insurgência dos povos do campo que ousam construir um projeto popular em defesa de seus territórios de vida, produção, trabalho e educação. Como nos ensinou Zé Maria do Tomé, se a vida se faz é na luta, pois vamos viver e lutar!

Referências

ALENCAR, Francisco Amaro de. O agrário na região do Jaguaribe. **Revista Propostas Alternativas**, Fortaleza, n. 07, p. 11-17, 2000.

ALVES, Maria Odete. **Mercado, arame e Estado**: recursos comuns e resistência em Lagoa dos Cavalos, sertão do Ceará. 2012. 341f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ARAÚJO, Sergiano de Lima. **O gosto amargo das frutas nas terras do senhor**: a territorialização da produção capitalista e as disputas territoriais entre o agronegócio e o campesinato na região do Baixo Jaguaribe (CE). 2016. 248f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. **“As firmas tomaram conta de tudo”**: agronegócio e questão agrária no Baixo Jaguaribe/CE. 2019. 396f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. **As firmas tomaram conta de tudo**: território, agronegócio e questão agrária. Curitiba: Editora CRV, 2020.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. A territorialidade do capital no campo: agronegócio e uso corporativo do território no Ceará. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 53, p. 22-46, 2020.

CAVALCANTE, Leandro Vieira; SILVA, Francisco Ricardo Leite; MARTINS, Erivaldo Paiva. A geografia do latifúndio no Baixo Jaguaribe/Ceará: dinâmicas de uso e propriedade da terra. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 57, p. 759-787, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Bernadete Maria Coêlho. **Marcas da modernização da agricultura no território do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará**. 2010. 181f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

MARINHO, Alice Maria Correia. **Contextos e contornos da modernização agrícola em municípios do Baixo Jaguaribe/CE - o espelho do (des)envolvimento e seus reflexos na saúde, trabalho e ambiente**. 2010. 245f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Francisco José. O Vale do Jaguaribe: de um espaço livre dos povos indígenas para uma região da pecuária. **Revista Propostas Alternativas**, Fortaleza, n. 06, p. 12-21, 1999.

RIGOTTO, Raquel (Org.). **Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

RIGOTTO, Raquel. Os conflitos entre o agronegócio e os direitos das populações: o papel do campo científico. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, v. 12, p. 123-140, 2011.

RIGOTTO, Raquel *et al.* **Almanaque do Baixo Jaguaribe - ou TRAMAS para a afirmação do trabalho, meio ambiente e saúde para a sustentabilidade**. Fortaleza: Tramas/UFC, 2012.

SILVA, Maria de Lourdes Vicente da. **Gritos, silêncios e sementes: as repercussões do processo de des-reterritorialização empreendido pela modernização agrícola sobre o ambiente, o trabalho e a saúde de mulheres camponesas na Chapada do Apodi/CE**. 2014. 364f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOARES, Hidélbrando dos Santos. **Agricultura e reorganização do espaço: a rizicultura irrigada em Limoeiro do Norte-Ceará**. 1999. 176f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

SOARES, Hidélbrando dos Santos. Elementos para uma geografia histórica do Baixo Jaguaribe: as transformações do espaço agrário regional. **Revista Propostas Alternativas**, Fortaleza, n. 07, p. 05-10, 2000.

Educação popular e do campo: escola e mediações críticas

Regina Coele Queiroz Fraga

As Escolas do Campo no Ceará são produtoras sobre mediações existentes entre conhecimentos acadêmicos e explicações da relação entre Educação do Campo e heranças políticas e pedagógicas da Educação Popular Libertadora. Nas macrorregiões do Ceará e, de modo particular, no Vale do Jaguaribe, a Educação do Campo é uma realidade que reivindica ações efetivas no processo de escolarização de agricultores e agricultoras.

Neste texto, buscaremos refletir sobre o ideário que escolas edificadas pelos movimentos sociais do campo oferecem nesse contexto de escolarização relacionada com a agricultura familiar. Com tempos alternados vividos na Escola e na Comunidade e mediatizados pelo núcleo familiar dos estudantes, o movimento pedagógico das Escolas do Campo luta para produzir um diálogo crítico com os assentamentos e as comunidades organizadas para a conquista da Reforma Agrária Popular e da Agroecologia.

A partir da Pedagogia do Movimento e da Pedagogia da Alternância, as Escolas do Campo, conquistadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e pela Articulação das Escolas Famílias Agrícolas do Ceará, produzem prá-

ticas elucidativas que estudam as ameaças socio-históricas que aniquilam com a produção saudável de alimentos e o equilíbrio do Bioma Caatinga. Atualmente, de 2018 até esses dias, tenho trabalhado junto aos educandos e educandas da Turma Asa Branca (pioneira), da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé, onde essa temática é central e articulada aos conhecimentos escolares e técnicos-profissionais.

De modo especial, nas escolas cearenses, amplia-se um debate com marcas da Educação Libertadora que vem se fortalecendo desde o *I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária* (I Enerà), em 1997. Sobre os eventos que produziram o ideário teórico e prático da Educação do Campo afirma-se:

[...] o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), em 1997; a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, e a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004. Os referidos eventos constituíram um momento histórico inédito em que os sujeitos do campo reivindicaram, na agenda política nacional, uma concepção de educação vinculada a seus saberes e conhecimentos, a seus valores, sua cultura, sua identidade e, principalmente, como um projeto de campo, de fortalecimento de suas especificidades e que atenderá às demandas de ordem sociocultural e econômica dos povos do campo (Barbosa, 2014, p. 153).

O objetivo fundante deste texto é contribuir para o aprofundamento de estudos sobre uma concepção pedagógica que consegue ir para além do ensino formalmente estabelecido pela escola hegemônica, na qual filhos e filhas da classe trabalhadora têm acesso limitado e seus familiares, em grande maioria, não conseguiram estudar. Reflito a partir de

duas perspectivas: a de uma prática pedagógica que se amplia para uma prática educativa sob responsabilidade dos/as educandos/as e dos/as educadores/as junto às famílias e fomenta a troca de experiências com conhecimentos conceituais e atitudinais essenciais para o educando e a educanda em formação para atuarem junto à agricultura camponesa numa luta por Reforma Agrária e Alimentos Saudáveis.

A educação escolar do campo

A educação escolar do campo tem uma gênese da luta dos camponeses no Brasil, de modo especial no Ceará. Em Crateús (Julio, 2005), onde tal gênese foi alimentada pela metodologia da Ação Católica¹, nesse início de século XXI, tem se tornado mais forte, dadas as várias experiências educativas que ganharam força em diversos lugares do Ceará, onde hoje estão postas as Escolas do Campo do MST e as Escolas Famílias Agrícolas.

Sobre a gênese metodológica dessas escolas, a metodologia *Ver-Julgar-Agir*, assimilada na prática educativa popular da Juventude Operária Católica (JOC) e na totalidade da Ação Católica, vista na perspectiva epistêmica, carregou grande semelhança a dos *círculos de cultura* freireanos e tornou-se *modus operandi* dos encontros das pastorais na Diocese de Crateús, onde nasceu a primeira experiência escolar camponesa significativa.

¹ A metodologia da Ação Católica especializada, organizada pela juventude e sua condição social: Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Agrária Católica (JAC), segundo Gonçalves (2005, p. 120): "Levavam os intelectuais e estudantes a investigar e promover as expressões culturais e políticas impregnadas das aspirações populares".

Pudemos constatar isso com as leituras realizadas e com dados fornecidos em pesquisa recente². Dom Antônio Batista Fragoso³ e Paulo Freire participaram efetivamente da JOC e essa, por sua vez, influenciou seus escritos sobre a educação popular na América Latina e no Brasil. A Escola Família Agrícola de Independência imortaliza o ideário do referido bispo, inaugurando um fato histórico para a Educação Básica no Ceará: uma prática pedagógica de alternância ancorada na Educação Popular.

A autocrítica, a leitura curiosa em Paulo Freire e em seus intérpretes levam ao reconhecimento dessa interseção pragmática com a Educação Libertadora nas iniciativas educacionais das comunidades camponesas com experiências educativas superadoras do latifúndio, da fome e da valorização da riqueza alimentar. Nessas, educadores/as e educandos/as em formação dialógica assumem orientação de atividades que se contrapõem à lógica dominante do mercado exportador, do alimento *com veneno* e afirmam a vontade política de edificar a Agroecologia.

A produção resultante dessas experiências enxerga a lógica a serviço da qualidade reivindicada pela urbanização e descumpre a ordem equalizadora e reducionista da escola como formadora para o mercado de trabalho produtor de *commodities*. Nas Escolas do Campo, educandos e educandas formam-se para posicionarem-se criticamente em suas atividades junto às comunidades. As atividades educativas, ao contraporem-se à naturalização e ao reducionismo do

2 Os dados que embasam esse texto estão na tese desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará. Vide: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51333>

3 Dom Fragoso sempre foi atuante nas comunidades por onde andou e trabalhou, tendo vasto material escrito com temas que refletem sobre fé e liberdade comunitária.

modelo escolar para o mercado, assumem uma ação consciente perante a realidade de expulsão dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Essa expulsão é corroborada por estatísticas que indicam a diminuição das pessoas residentes em áreas rurais. As estatísticas expõem a realidade comparada a dados nacionais e podem explicar esse ideário hegemônico da urbanização, que como tendência da modernidade, aparentemente, pode ser traduzido como algo positivo e natural. Os dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2018, p. 21) documentam essa tendência.

No que se refere à distribuição da população segundo situação do domicílio, tem-se uma taxa de urbanização para o Ceará no ano 2010 igual a 75,09%, percentual inferior ao registrado para o Brasil (84,34%), mas superior ao da região Nordeste (73,13%). Comparando com os valores das taxas de urbanização referentes aos anos de 1970, 1980, 1991 e 2000, os quais foram iguais a 40,84%, 53,14%, 65,37% e 71,53%, percebe-se que o Ceará vem aumentando sua taxa de urbanização no decorrer dos anos, acompanhando a tendência brasileira, apresentando um maior número de habitantes urbanos a partir da década de 1980. Em termos quantitativos, tem-se em 2010 um total de 6.343.990 pessoas residindo em áreas urbanas e 2.104.065 em áreas rurais no Estado do Ceará.

O IPECE (2019, p. 15), em pesquisa realizada em 2017, observou que o *ritmo de incremento da população urbana* e o esvaziamento da população rural têm permanecido estáveis, desde 2010. Essa população residente em área rural, ou seja, no campo, postas as condições de urbanização e mecanização do trabalho agrícola, é forçada a desligar-se das atividades ligadas ao cultivo da terra e a se subsumir na

cidade quando se obrigam a serem estudantes e/ou trabalhadores/as em áreas urbanas.

Os estudantes das Escolas do Campo ao tornarem-se alternantes, que buscam na realidade cotidiana os motivos para a intervenção junto à escola ou comunidade onde residem ou estagiam, necessariamente, deparam-se com as contradições dessa lógica produtora do êxodo rural para a juventude camponesa e para seus pais, e, ainda, aprofundam conhecimentos sobre as motivações econômicas e sociais que os distanciam da vida camponesa.

A preocupação com o êxodo rural está dentre os motivos que geraram as Escolas do Campo, e é a justificativa maior para a premissa crítica que tecemos sobre a naturalização da urbanização e do trabalho agrícola mecanizado. Essa premissa direciona o olhar crítico sobre o fenômeno pedagógico que é a Educação do Campo. A problemática que nasce da função social da Escola do Campo em intersecção com o êxodo rural arrima uma reflexão sobre como o movimento alternante contribui com camponeses/as que resistem com suas culturas.

O modo cotidiano de Ser Camponês e Ser Camponesa no século XXI revela condições de existência enfraquecidas no processo histórico urbanizador. O Campo torna-se um lugar de doenças e morte, por conta das terras privadas, produtoras de mercadorias cobiçadas pelo agronegócio e seus consortes empresariais: mineradores e hidronegócio agregado; mercadores de energia fotovoltaica e eólica com interesse em *commodities* para nutrir o modelo corporativista poderoso e opressor da lógica destrutiva do Capital e o sociometabolismo da barbárie, como assevera Alves (2004, p. 32):

Ao dizermos sócio-metabolismo da barbárie, queremos indicar uma matriz analítico-crítica capaz de identificar o complexo societário ampliado de irracionalidades psicossociais as mais diversas, cuja principal saliência disruptiva são as múltiplas formas de precarização objetiva (e subjetiva) da força de trabalho e do trabalho vivo. A base material do sócio-metabolismo da barbárie é o novo regime de acumulação e de reprodução societária do capitalismo global, caracterizado pela predominância do capital financeiro e da financeirização da riqueza capitalista.

A tendência crítica que revela as contradições sociais provocadas pelo modelo capitalista vigente, defensor da lógica de precarização da força de trabalho também presente na agricultura, faz-nos investigar a Escola do Campo vinculada ao importante debate contemporâneo empreendido por educadores e educadoras e outros profissionais do ensino, seja no Campo, seja na Cidade, sobre o modelo de escola oficial hegemônico e da escola que se quer do Campo, com posicionamento anticapitalista.

A história contemporânea da Educação do Campo

A história contemporânea da Educação do Campo, dentre outras consequências reais da urbanização, depara-se com o quase inexistente acesso à terra, por isso, homens e mulheres, apoiados e apoiadas pela Comissão Pastoral da Terra⁴ (CPT), trilham um percurso de luta que, desde 1976 (Silva, 2016), vigora no Ceará. Com a organização dos seus sindicatos, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais deci-

4 Para conhecer o trabalho da CPT além da visita ao site da CPT nacional, há outras publicações. Dentre as publicações acadêmicas, recomendamos Silva (2016), pois sua pesquisa contribui em grande medida para a compreensão da educação desta pastoral nos sertões de Crateús e cita a EFA Dom Fragoço como consequência.

diram sobre questões significativas para suas ações, em defesa da agricultura digna para quem dela vive, posto o debate advindo das práticas educativas da Educação Popular⁵.

Os trabalhadores rurais, organizados em sindicatos e movimentos sociais, ao compreenderem o analfabetismo como problema social para a classe trabalhadora do Campo e seus índices preocupantes no Ceará, reivindicam o direito à escola como ferramenta para atuação política e econômica na conquista da participação social, no âmbito da educação escolar. Esta é a justificativa para direcionarmos nossa preocupação em compreender o valor da escolarização para a Educação do Campo. O quadro abaixo apresenta os índices do analfabetismo nas últimas décadas do século XX, no Ceará, e mostra o dado da realidade, motivo da gênese da Educação do Campo.

Quadro 1. Taxa de Analfabetismo Rural no Ceará / Ano (%)

Total	1980	1991	2000
15 a 19 anos	46,21	40,53	29,79
20 a 24 anos	33,73	27,30	12,19
25 a 29 anos	38,50	30,75	21,69
30 a 34 anos	44,22	33,91	25,21
35 a 39 anos	49,29	39,32	27,70
40 a 44 anos	52,71	46,84	31,42
45 a 49 anos	55,78	51,48	37,06
50 a 54 anos	59,18	54,76	43,53
55 a 59 anos	62,99	57,95	48,61
60 a 64 anos	67,31	61,92	51,74
65 anos ou mais	75,70	72,29	61,57

Fonte: IBGE - Censo Demográfico.

5 Detalhes dos aspectos históricos da Educação Popular e sua objetivação na vida dos agricultores e agricultoras no Ceará, de modo particular em áreas de assentamento, estão expostos teoricamente no livro *Educação Popular e práticas extensionistas na cooperação no Campo*, de Raquel Carine Martins Beserra (2014).

O que instigou agricultores e agricultoras de todo o Brasil a defenderem uma escola que afirma a Educação *no e do Campo* e, de modo especial, a edificarem escolas diferenciadas, foi a demanda por práticas educativas defensoras da participação popular que enfrentassem a injusta condição do meio rural em detrimento da urbanização e da mecanização e envenenamento do Campo.

A compreensão acumulada em décadas anteriores pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e outros grupos pastorais fundamentava-se em teorias advindas da Pedagogia Teológica da Libertação, que, acrescida da forte influência de práticas defensoras da participação popular e do fortalecimento do movimento social camponês, explica o fortalecimento e a fundação de sindicatos que carregam, em seu íntimo, a preocupação com o êxodo rural dos jovens e com a conquista da terra para morar e trabalhar.

A Educação, em seu sentido lato, e, como Educação Popular, provoca encontros entre os trabalhadores e trabalhadoras rurais, felizes por viver na terra e cuidar dela para gerações futuras, mobiliza a compreensão crítica da realidade nas comunidades e assentamentos organizados. Assim, compreendemos que insurge a Educação do Campo, a que acontece na escola e fora dela, e que tem como acordo político a perspectiva de uma sociedade justa, onde a relação com a Natureza se faça com trabalho humanizador.

As décadas de 1970 e 1980 viram o nascimento e o fortalecimento da Comissão Pastoral da Terra (Silva, 2016) e do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (Morissawa, 2001), cujas ações recriam ideias no movimento social e sindical no Campo, ampliam a discussão das questões agrárias,

denunciam a miséria educacional como dívida social do Estado e, por fim, fomentam a teimosia da educação escolar comprometida com a transformação social.

A Educação do Campo como educação diferenciada é exemplo dessa teimosia (Caldart, 2004; Ribeiro, 2010). Educadores e famílias organizadas fizeram valer uma mudança, que se não é radical, pois não são dadas condições objetivas para sua realização de forma plena, é significativa. Segundo Santos (2012):

[...] Em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004; a instituição pelo CNE – Conselho Nacional de Educação; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (SECAD, 2004 apud Santos, 2012, p. 7).

Contraditoriamente, na década de 1990, criam-se condições adversas para os movimentos sociais em geral, consequência contraditória dos governos modernos e suas políticas neoliberais. Como afirma Gohn (2011, p. 347-8), “as redes de movimentos sociais temáticos” passam a ser “alvos prediletos das reformas estatais” que se misturam com as alternativas de educação criadas por iniciativa popular.

Por outro lado, a ampliação de objetivos e perspectivas, dentre tantas conquistas importantes, considerados os limites postos pelo modelo de sociedade, fez nascer o Progra-

ma Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, ainda, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo. Para os movimentos sociais camponeses, nascia um embrião de rebeldia, explicado por Carvalho (2006, p. 108): “[...] Tais ações, pautadas na participação da sociedade civil na construção de medidas intermediadas pelo Estado, trouxeram à baila um novo tipo de *arranjo social*, as parcerias entre movimentos sociais, Estado e universidades públicas”.

Os movimentos de trabalhadores rurais que contribuíram com a formação política e a alfabetização de jovens e de adultos, e, de forma direta, para o planejamento e execução de ações organizadas ou apoiadas pela CPT, tendo como destaque o MST, desde a década de 1980, reivindicaram pautas históricas, dentre elas, a da educação escolar. A EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé é resultado desse compromisso com as pautas da Educação do Campo, e tem buscado consolidar-se, apesar das dificuldades enfrentadas com o advento da pandemia provocada pela Covid-19.

No início do século XXI, com esse *arranjo social*, essas pautas enfrentam desafios de ordem econômica e política por conta dessa intermediação do Estado. A nova geração destes movimentos passa a ter que adaptar projetos populares aos formatos que possam ser adequados aos editais públicos, já que apenas com essa obediência podem aprovar financiamentos.

A iniciativa que nos leva ao entendimento crítico sobre esse *arranjo social* (Carvalho, 2006) é a parceria entre MST e algumas instituições universitárias. Sentar juntos para estudarem e compreenderem as novas exigências e assim administrarem recursos públicos passou a ser agenda obri-

gatória. Neste sentido, foi possível conseguir financiamento para os projetos em educação e herdar o duro aprendizado das normatizações dadas pelos programas de governo. Por isso, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), e, mais recentemente, as Escolas do Campo do MST e a Articulação das Escolas Família Agrícolas do Ceará, são exemplos de rebeldia para o sistema de ensino e principalmente para a Educação Básica. Iniciativas exigentes para uma postura crítica na continuidade da luta.

Um dos fatos ocorridos e que nos direcionou para essa reflexão foi uma das mobilizações significativas no Ceará, da qual participaram CPT e MST. Esta aconteceu em 1997 e teve como marco a ocupação da Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), hoje Secretaria e Desenvolvimento Agrário (SDA), na Avenida Bezerra de Menezes, em Fortaleza. Esse fato e suas consequências são estudos publicados por Alencar e Diniz (2010, p. 138):

[...] No período de 23 de novembro a 12 de dezembro de 1997 ocorreu uma grande ocupação na Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) na avenida Bezerra de Menezes com cerca de 2 mil pessoas. A principal reivindicação previa a alfabetização de 5.722 jovens e adultos, a liberação dos recursos financeiros dos projetos de convivência com a seca, o acompanhamento técnico das áreas de assentamentos.

Na esteira dessas lutas, a participação nas *colunas* que marcharam em direção ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1999, em Fortaleza, saídas das cidades de Crateús, Quixeramobim e Santana do Acaraú, reivindicavam um *novo projeto popular para o Brasil*, projeto compartilhado pelo MST e que se fortaleceu com o I Enera.

A escolarização dos agricultores da área rural do Ceará ganha ação forte dos movimentos sociais articulados nacionalmente. O movimento camponês nacional construiu pautas reivindicatórias reagentes à ideologia dominante que estava fortalecida pelo contexto político e econômico neoliberal, quando Fernando Henrique Cardoso era então o presidente do Brasil. É neste contexto que a Educação do Campo se edifica como bandeira e como prática dos sindicatos de agricultores e agricultoras, movimentos sociais camponeses em geral e, em especial, do MST.

Práxis da Educação e das Escolas do Campo

Erguer escolas com as próprias mãos é uma reação crítica dos movimentos sociais ao modelo de Reforma Agrária vigente, de forma que a concepção de educação na contraordem dessa lógica vai sendo viabilizada por ela contar com profissionais com tradição de engajamento popular e pela busca por financiamento público para o intento. Vejamos o que assevera Jesus:

para dar resposta às denúncias realizadas pelos movimentos sociais do campo à Anistia Internacional por conta da quantidade de assassinatos nos conflitos de luta pela terra, o Governo Federal iniciou, em 1998, o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e à época Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MEPF, tendo em vista que o Ministério da Educação – MEC estava construindo todo um caminho de educação a partir dos critérios da terceira via (entregar a educação para a responsabilidade de programas financiados pelo Banco Mundial) – do tipo Alfabetização Solidária,

Educação Profissional pelo Sistema “S”, Escola Ativa, e nesse contexto, a educação nos assentamentos não era algo que devesse ter um nível de investimento como política pública (Azevedo de Jesus, 2015, p. 171).

A compreensão que edificamos sobre esse contexto local, à luz da teoria pedagógica debatida por Saviani (2007), é que, em sua organização, agricultores e agricultoras acalentam a vontade de ver o Estado assumir a Educação do Campo como política democrática de direito. Na ausência do Estado, em consonância com o que já vinha sendo feito pelos movimentos sindicais e sociais dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, no Ceará, militantes católicos e simpaticizantes de suas ideias edificam as Escolas Famílias Agrícolas como escola popular para filhos e filhas de camponeses, um resultado prático na esteira da Teologia da Libertação.

Essa situação fortalece a Educação do Campo, fato histórico que demanda alterações significativas à configuração da educação brasileira. O Pronera é a *pedra de sal*⁶ da Educação do Campo diante do que fora a educação rural tradicional, no Ceará, e, portanto, também influencia o surgimento de iniciativas para a Educação do Campo, dentre elas, as de modelo EFA.

Rememoremos: entre 1997 e 2001, a organização da bandeira do Governo Lula, pauta das esquerdas, fortalecida como ideário nacional (Terron; Soares, 2010), somava-se

6 A metáfora do Pronera com a pedra de sal é para dizermos que o valor das coisas e das ações que se validam como fatos históricos que devem ser compreendidos em sua totalidade com contradições situadas. O sal *grosso*, em pedra, ao transformar-se em sal refinado e, só assim, voltar a ser compreendido pelo que ele provoca nos organismos humanos. No caso do fato social, as contradições estão impregnadas do tipo de sociedade que vivemos e, então, vale como autocrítica para as organizações definirem seus passos políticos seguintes e tem valor como aprendizagem, nos dois modos, para ficarmos vivos e vivas fazendo a história.

a vontade política dos movimentos sindicais e sociais de transformar a realidade da educação pública. Nessa organização, recordemos que o *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (I Enera) aconteceu em Brasília, em 1997, e estudou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, e, com isso, definiu o papel da educação “do projeto popular para o Brasil” (MST, 2014).

Com as ideias pedagógicas libertadoras de Paulo Freire em debate, as organizações camponesas, no contexto da Educação Para Todos, buscam incluir homens e mulheres do Campo de todas as idades, com seus costumes e atividades próprias na escola, e começam a intervir junto às secretarias de educação municipais e estaduais, como também nas universidades.

Em Crateús, onde trabalhei e residi de 1989 até 2020, e hoje aposentada e com atuação no Vale do Jaguaribe, interpreto, que, até então, o que era invisível para a maioria dos professores municipais e estaduais, com o advento do I Enera, passa a ser visível com a intervenção dos sindicatos e dos movimentos sociais camponeses. Os professores e professoras das escolas públicas, em grande medida, sendo filhos e filhas de comunidades rurais ou exercendo sua atividade na zona rural ou urbana com os filhos e filhas de agricultores e agricultoras, deparam-se com as ideias da Educação do Campo no esteio dessa constância ampliada do movimento de escolarização.

A hegemonia das propostas das lutas urbanas e a omissão da educação para os povos do Campo não se caracterizava como ressonante para boa parte dos estudantes ou professores. Daí, com a expansão da Educação do Campo,

agricultores e agricultoras, pescadores e pescadoras, indígenas e demais, que vivem no Campo e querem continuar a viver, ou mesmo professores universitários com uma *licenciosidade* (Freire, 2004) consensual ou a favor da educação e seu modelo urbano passam a problematizar a educação vigente. Ingressamos nesse contexto com a autocrítica como exigência.

Discutir essa questão não significa pôr força pendular para uma ou outra: educação rural versus educação urbana. Importa, no entanto, para a compreensão crítica da diversidade das práticas sociais dos estudantes *urbanos*, quando são chamados à participação na escola e na sociedade, nas suas mais diversas formas. A participação em grande medida leva à compreensão da educação e sua função na divisão social do trabalho em seu sentido lato, como no que tange às demandas dessa sociedade por trabalhadores urbanos assalariados e, em contrapartida, a concentração das riquezas sociais e tecnológicas nos centros urbanos.

O debate da dicotomia entre Cidade e Campo, nesse caso, uma dicotomia na educação, é condição *sine qua non* para a compreensão da totalidade social e da situação local e, para nós, estudantes e professores, é condição para tecermos críticas e nos posicionarmos, como revolucionários ou rebeldes para a transformação do *status quo*, nunca como agentes passivos.

Afinal, como podemos não nos posicionar como educadores e educadoras residentes nos sertões do Ceará se, desde 2013, o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) publica relatórios apresentando que 75% do número total de analfabetos moram no interior do Estado? E mais: quando o IBGE publicou pela Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílio (PNAD Contínua), o índice de 37,0% de pessoas idosas serem analfabetas no Ceará? Realidade marcante entre população que reside em área rural (IBGE, 2017).

Compreende-se, como Gadotti (2002, 2014) e Pinto (2007), o valor da Educação Popular e da Educação de Adultos para a educação das crianças e dos jovens, especialmente porque a bandeira da escolarização é importante para a busca da erradicação do analfabetismo e da superação do descaso com a educação em seu sentido lato. Portanto, defendemos que as experiências adquiridas com as práticas educativas da Educação Popular, ao se entrelaçarem com a educação formal, oferecida nas escolas no contexto de luta pela terra e por uma escola apropriada pelos movimentos sociais, recria a escolarização.

A causa social contra o analfabetismo e a não escolarização ganha força, quando a escola, segundo Gadotti (2002, p. 7), organiza-se com pautas integrativas entre escola e comunidade, ou seja, quando a escola

[...] baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Para os que resistem e problematizam essa questão, mesmo quando não compreendem criticamente, ou seja, anunciam-na pelo senso comum no cotidiano mesmo das relações de trabalho ou estudo que acontecem na escola, ao encontrarem-se no debate comunitário, conseguem localizar o fato associado à realidade da Educação do Campo.

Prerrogativas da Educação do Campo

As escolas diferenciadas que arriscam o debate com o Estado, sejam edificadas pela CPT, como as modulares Escolas Camponesas e as Escolas Família Agrícolas, sejam as articuladas ou coordenadas pelo MST, como a Escola Nacional Florestan Fernandes e as Escolas do Campo no Ceará, ou, ainda, as escolas itinerantes dos acampamentos de agricultores e agricultoras, podem ser explicadas e compreendidas quando sabemos sobre sua fonte de recursos e quando conhecemos o projeto político-pedagógico de cada uma delas, o que, mesmo não sendo possível fazer no escopo desse trabalho, merece ser lembrado.

As propostas pedagógicas dessas escolas, de um modo geral, ensinam, especialmente, sobre a intencionalidade formal da educação para todos *do Campo*, sobre sua subjetividade ideológica e sobre suas convicções teóricas e, assim, propiciam-nos condições de compreender as contradições íntimas na Educação do Campo e problematizar as dicotomias entre Cidade e Campo.

As contradições devem ser compreendidas porque é essa compreensão crítica que pode ajudar a julgar, sempre que necessário, as ameaças que partem da força da classe antagônica à trabalhadora, pois, em grande medida, são nas situações controversas que elaboramos formas de enfrentamento. Sobre tais situações, rememoro, como significativo, o que nos ensina a educação libertadora e democrática, em acordo com Freire (2005, p. 139):

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (...) esta visão parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa mas tem que buscá-la dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar.

De forma particular e não ocasional, entendemos que a Educação no Campo brasileiro, em sua forma sistêmica escolar, em marcha por uma educação libertadora, guarda muito da escola bancária, como denunciou Paulo Freire, por ser edificada no contexto histórico da crise do capitalismo, como bem explica Antunes (1999), uma crise de reestruturação do capital geradora de necessidades de novos modelos de exploração do Estado.

Nessa crise, a *Marcha dos Sem-Terra* dá continuidade ao projeto da Educação do Campo que ganha espaço de discussão predominantemente voltado para a compreensão da relação entre natureza e trabalho. Os homens e, em especial, as mulheres agricultoras passaram a ser mais exploradas e oprimidas com as novas desagregações provocadas pelo Agronegócio e passam a lutar pela [...] “terra, com todos os seus significados – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem é o núcleo da discussão sobre a educação rural/do campo” (Ribeiro, 2010, p. 197).

No debate teórico, não ignoramos que a agricultura edificada no Brasil, de forma majoritária, tem olhos voltados para interesses estranhos a quem dela vive e trabalha,

portanto, é daí que nasce a resistência e a organização. Como assevera Kolling (1999, p. 32): “Os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomaram suas lutas, percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola das últimas décadas”. Esses, hoje, intitulam-se como camponeses e se posicionaram nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (Brasil, 2002). Entender a correlação de forças entre agricultores e agricultoras, camponeses e camponesas, ou em síntese, trabalhadores e trabalhadoras rurais e União Democrática Ruralistas (UDR) e seus desdobramentos atuais, exige a ocupação cada vez maior de terras e escolas.

As prerrogativas postas pela Educação no Campo sob a ótica do Campo apontam a necessidade de unir a luta pela terra e os investimentos na produção e na educação com grande intensidade e criam reações na educação em moldes populares, tendo, no movimento de alternância entre o que se estuda teoricamente e o que se pratica na comunidade, ou na ação política engajada, uma demanda reconhecida como qualidade indelével para afirmar a Agroecologia em contraposição ao Agronegócio.

Quando os defensores da Educação do Campo produziram o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (Brasil, 2002), ofereceram uma possibilidade de discussão, nos moldes oficiais, muito importante, e revela a educação no contexto da luta agrária no Brasil, interrogando sobre um projeto educacional que reflete a relação entre o Campo e a Cidade.

Dizemos que esse interroga, mesmo quando afirma, porque temos o entendimento da necessária crítica teórica ao modelo de sociedade e da relação entre Campo e Cidade

em debate com o texto. Em parágrafo único, o documento define o projeto institucional da escola do campo:

[...] ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Esse ideário de “qualidade social da vida coletiva do país” é uma afirmação que exige debate permanente na Educação do Campo, pois enfrenta demanda de financiamento para participar de programas e até mesmo de políticas públicas do Estado dualista⁷. Nos anos 1990, vimos solidificarem-se experiências das escolas camponesas com iniciativas de escolarização em projetos discutidos entre movimentos sociais, universidades públicas e governo federal ainda como Programas Sociais.

A Educação do Campo sem recursos próprios, garantidos pelo orçamento dos governos locais, é viabilizada, cotidianamente, via parcerias com sindicatos e associações rurais, organizações não governamentais ou, ainda, com a participação de militantes dos movimentos sociais e colaboradores voluntários. Essa prática tem feito o debate da educação ampliar-se em seus objetivos que impulsionam a construção de mais escolas na área rural, o que é, indiscutivelmente, ganho quantitativo, e aponta os limites do financiamento de programas de governo.

⁷ Referimo-nos à definição filosófica ou teológica baseada em princípios desiguais geradores de tratamento divergente para pessoas que, em tese, deveriam gozar de direitos iguais.

No Ceará, atualmente, encontramos no cenário educacional as Escolas do Campo do MST e as Escolas Família Agrícolas, que compõem sua trajetória de forma distinta – as primeiras, necessariamente públicas, diferem das segundas que originariamente nascem de iniciativa comunitária, sem vínculo de financiamento com o Estado. Entendendo essas diferenças, as escolas estão irmanadas pela perspectiva de estabelecer um vínculo com as demandas das pequenas comunidades rurais, retiros de resistência de uma população *descartável* perante a lógica do interesse de mercado.

A necessidade da Educação do Campo

A demanda política mais forte que fomenta a ideia das Escolas do Campo no Ceará e permite sua existência com financiamento público é a escolarização. Mas, vinculada a essa há outros interesses das comunidades rurais, prioritariamente áreas de acampamento ou assentamento em luta pela Reforma Agrária, que não são reconhecidos com tranquilidade por parte da população que se ausenta do debate sobre terra e propriedade. Atualmente, as escolas estão entremeadas com objetivos de escolarizar com conteúdo e agenda próprios que possam aprofundar e ampliar questões e o ideário de uma vida saudável.

O MST, com a Pedagogia do Movimento para a efetivação da Reforma Agrária, e a Articulação das EFA's do Ceará, com a Pedagogia da Alternância e tecnologias apropriadas aos territórios semiáridos como grandes objetivos, motivam debates teóricos e lutas constantes. Diante da falta de

recursos materiais, sejam didático-pedagógicos, sejam *de terra própria e água livre* para desenvolver o tempo-comunidade, a militância e o associativismo vão edificando outras formas de recursos.

Como formadora ou assessora em cursos e outras formações, afirmo que as posturas pedagógicas carregam práticas que se chocam com o modelo de agricultura familiar vinculado ao Agronegócio e, então, o Estado não disponibiliza condições materiais suficientes para efetivar uma escola que vai na contramão do Agronegócio. A falta de financiamento estatal prejudica as demandas de interesse da agricultura *sem veneno* ou da Agroecologia.

A ausência de recursos apropriados ao fortalecimento da cultura originária do sertanejo cearense ou camponês e seu modo de produção movimenta a prática pedagógica na direção de um movimento educativo criativamente crítico. Essa, mesmo com todas as conquistas legais, compreende-se “num território de disputa” (Barbosa, 2014), com marcas profundas da opressão e exploração de classe, pois a labuta cotidiana denuncia a inexistência de um projeto histórico-cultural e político comprometido com a vida do povo camponês.

Essa inexistência naturaliza as terminologias utilizadas na escola rural tradicional, com as quais as Escolas do Campo têm que conviver criticamente. Sobre essas terminologias atrasadas que empobrecem o conhecimento, Furtado e Furtado (2012, p. 37) comentam: “não vive processos informativos e formativos relacionados à produção local, motor principal da vida da comunidade e razão de ser da vida rural. O ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade”.

Sem crítica ao modo de vida projetado para a cidade, nega-se o princípio fundante da Escola do Campo e essa não se impõe numa força capaz de fortalecer oprimidos e silenciar opressores (Freire, 2005). Ilhada pelo poderio do Agronegócio que se perpetua na esfera empresarial e na oferta de emprego e renda no Campo, essa situação precisa ser elemento de análise nas salas de aula, pois, compreender a força reprodutiva e destrutiva do Capital e os ideários da escola hegemônica é condição para entendimento e rebeldia.

A economia movimentada pelo agronegócio e, necessariamente, vinculada a ela, os vários mecanismos que chegam ao sistema de ensino, na medida que prioriza a agricultura para o mercado externo, hoje referenciada pelo agronegócio, força as escolas da cidade, privadas ou públicas a serem lugares surdos para as questões próprias dos agricultores e das agricultoras que moram e vivem da *terra e da água livres* do agronegócio.

Na contraordem dessa lógica, encontramos e compreendemos a Educação do Campo e a Segurança Alimentar como pauta importante para os órgãos responsáveis pela educação. Os debates que veiculam demandas imprescindíveis à concretização da vida social saudável são de interesse do Campo e da Cidade e, por sua vez, podem reformular a relação societária e instigar rebeldias.

Diante das graves ameaças postas pelas injustiças do século XXI, com a financeirização da economia e a continuidade da opressão das pessoas exploradas como trabalhadoras, nesse caso, no Campo, dominado pelo agronegócio, se não podemos, de imediato, revolucionar as estruturas econômicas e sociais, devemos ser educadores e educadoras politicamente comprometidos com a educação escolar

que, além do conhecimento de qualidade, produza riqueza material, para mantermo-nos vivos e operantes. As Escolas Camponesas, com sua diversidade metodológica na contraordem do mercado, com ideário libertador, têm muito a ensinar nessa seara.

Referências

ALENCAR, Francisco Amaro; DINIZ, Aldiva Sales. MST, Ceará: 20 anos de Luta. **Revista Mercator**, Fortaleza, v. 9, n. 20, p. 133-148, 2010.

ALVES, Giovanni. Crise da Globalização e lógica destrutiva do capital – notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 31-44, 2004.

AZEVEDO DE JESUS, Sonia. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 167-186, 2015.

BARBOSA, Lia Pinheiro. As dimensões epistêmico-políticas da educação do campo em perspectiva latino-americana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 143-169, 2014.

BESERRA, Raquel Carine Martins. **Educação Popular e práticas extensionistas de cooperação no campo**: a Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (ACACE), em Canindé. Fortaleza: Premium, 2014.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo**. Brasília: MEC/MDA, 2002.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **Educação do campo**: PRONERA, uma política pública em construção. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FURTADO, Ribamar e FURTADO, Eliane. As políticas públicas de educação do campo e as perspectivas de contribuição para a erradicação da pobreza rural. *In: A nova cara da pobreza rural no Brasil: transformações, perfil e desafios para as políticas públicas*. Brasília: IICA, 2012. (Série desenvolvimento rural sustentável; v.16).

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*. Brasília: Universa, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* [em linea] 2011, v. 16, n. 47.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Métodos e Práticas de “enfrentamento”. Ou de “coexistência”? *In: FRAGOSO et. al. Igreja de Crateús (1964-1998): uma experiência popular e libertadora*. São Paulo: Loyola, 2005.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2017**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?t=resultados>. Acesso em: 28 ago. 2018.

IPECE. **Distribuição da População – 2018 In: Ceará em Mapas**. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo2/21.htm>. Acesso em: abr. 2018.

IPECE. **Indicadores Sociais do Ceará - 2017**. Fortaleza: IPECE, 2018. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2019/01/Indicadores_Sociais_2017.pdf. Acesso em: nov. 2019.

JÚLIO, Alder. As Comunidades Eclesiais de Base. *In: FRAGOSO et al. Igreja de Crateús (1964-1998): Uma experiência popular e libertadora*. São Paulo: Loyola, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge (Org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 1999.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Boletim da Educação Número 12**. Edição Especial, MST, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios e fim da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **Histórico da Educação do Campo no Brasil, 2012.** Disponível em: <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Danielle Rodrigues da. **Comissão Pastoral da Terra, Ceará: uma geostória tecida pelos gritos dos povos oprimidos do campo.** 2016. 206f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza: 2016.

TERRON, Sonia Luiza; SOARES, Gláucio Ary Dillon. As bases eleitorais de Lula e do PT: do distanciamento ao divórcio. **Opinião Pública**, Campinas, v. 16 n. 2, nov. 2010.

A educação popular na formação humana: a experiência do Movimento de Educação de Base (MEB)

Verônica Ivanide Moura de Assis

Este é um relato pessoal de minha experiência de aprendizados e partilhas junto ao Movimento de Educação de Base (MEB). Para recontar essa trajetória é necessário que, primeiro, eu me apresente.

Sou Verônica Ivanide Moura de Assis. Nasci e me criei na comunidade de Malhada, município de Limoeiro do Norte, Ceará. É uma comunidade pequena, situada entre o Rio Jaguaribe e o Riacho Seco, a 7 km da cidade de Limoeiro do Norte. Sou filha de Raimundo Aureliano Moura e Maria das Candeias de Moura, agricultores, sem-terra. Casei-me com José Otacilo de Assis, também agricultor. Tivemos três filhos, Rivânia Lúcia, Otacílio Júnior e Marcelo Augusto. Com 17 anos de casados, o pai dos meus filhos foi para morada eterna. Com eles e a força de Deus, continuei a vida.

Aos sete anos já acompanhava minha mãe para o trabalho na roça, junto aos meus dois irmãos, Maria e Francisco. Também tínhamos tempo para brincar à beira do riacho, pegar e soltar passarinhos, jogar bola, macaquinha, peteca... Aprendi a amar as pessoas no convívio familiar. Meus pais não sabiam ler muito, mas eram de uma sabe-

doria muito rica. Éramos uma família simples, pobre, mas vivenciávamos os valores fundamentais à vida: amor, respeito, justiça, solidariedade e religiosidade fundamentada na fé em Deus.

Desde pequena que o meu sonho era ser professora. Estudar para mim era um *hobby*, era elegância, era ser importante. Na minha cabeça, pairava uma necessidade muito grande de saber mais, de conhecer muitas coisas através da leitura. Todo papel escrito que passasse pela minha frente eu lia e relia. Nunca tive acesso a livros paradidáticos, revistas, jornais... Quando meu pai vinha da bodega trazendo alguma mercadoria embrulhada em papel jornal, esse eu devorava todo na leitura, muitas vezes incompleta, pois nem sempre o papel trazia a notícia toda. À noite, no claro da lamparina, sentávamo-nos no chão para ler *folhetos de cordel*. Nas brincadeiras com meus primos e primas, eu sempre ia ser a professora e eles (as), os (as) alunos (as).

Na comunidade, funcionava uma escola do município, de primeira a quarta série. Com sete anos, matriculei-me para estudar. Minha mãe já havia me ensinado a Carta de ABC. A professora, dona Neném, ensinava todas as séries ao mesmo tempo. Ninguém imagina a minha alegria no primeiro dia de aula. Só minha mãe contando para acreditar o entusiasmo com que me preparei para entrar na escola. Fiz até a quarta série, aprendi a ler e a escrever e parei, pois, meus pais não tinham condições de me mandar para estudar na cidade. Crescia a cada dia o desejo de continuar estudando, mas tranquila, compreendendo que não era possível.

Sempre fui movida pelo desejo de continuar estudando, mesmo sem saber como e quando, porque sonhar é plantar dentro de si a semente da esperança, um projeto

utópico, que vai se construindo à medida em que as oportunidades vão surgindo e não se deixa escapar por qualquer dificuldade. Alimentada por esse desejo de estudar, sem perder de vista o objetivo de um dia continuar estudando, fui agraciada pela oportunidade que surgiu na comunidade.

É aqui que começa minha história na Educação Popular.

O caminho na Educação Popular

Em Limoeiro do Norte, com o pastoreio do saudoso Bispo Diocesano, Dom Pompeu Bezerra Bessa, (1973-1993), um seguidor de Jesus Cristo, com olhar voltado para os pobres, priorizando uma Pastoral viva, dinâmica, voltada para o trabalho na base, contou com a missão apostólica do Padre Manoel Diomedes de Carvalho, que iniciou os Círculos Bíblicos nas comunidades. Padre Diomedes foi um dinamizador da caminhada de CEBs (Comunidades Eclesiais de Bases). Considero-o a célula viva que fez nascer as organizações comunitárias na Paróquia de Limoeiro. Nesse período, anos 70, a população vivia um período de repressão provocado pelo golpe militar de 64.

Essa realidade exigia da igreja ações que motivassem os cristãos a se organizarem para buscar soluções para os problemas vigentes. A igreja católica intensificou seu trabalho nas CEBs. Uma das ações foi a formação de Círculos Bíblicos, em que se refletiam a partir das necessidades (fato da vida) do povo, em reflexão iluminada pela Palavra de Deus. Foi o alicerce para o surgimento de muitas comunidades. A comunidade que iniciou seus trabalhos com a Palavra de Deus cresceu e deu bons frutos. Foram várias as organizações co-

munitárias, os mutirões, os grupos que surgiram (clube de mães, de jovens, hortas e bodegas comunitárias, etc.) Várias dessas comunidades continuam com suas organizações.

No dia 21 de novembro de 1968, iniciou o primeiro círculo bíblico na comunidade de Malhada. Iniciei minha vida comunitária nesse grupo. Aos 16 anos de idade, fui convidada para dirigir um círculo bíblico. Foi o primeiro desafio que enfrentei. Nossa casa ficava afastada da vila. Convidei os vizinhos e formamos um grupo. Não foi fácil, não entendia nada da bíblia. Germano me ajudou muito, e o roteiro era muito bem preparado. Para maior satisfação, no final de uma etapa, o nosso grupo concorreu a um programa Radifônico, promovido pelo MEB – Movimento de Educação de Base, para ser apresentado na Rádio Educadora. Fomos selecionados o melhor programa e apresentamos dentro do horário *A Diocese Informa*⁸. Imagine a emoção de estarmos presentes no Estúdio da Educadora. Participar desse grupo foi uma oportunidade que me abriu as portas para tantas outras. O desejo de ler ia se encontrando na preparação do Círculo, no estudo da bíblia.

O MEB assessorava os grupos na comunidade. A cada três meses era realizado um curso pela Rádio Educadora. Na comunidade, formamos um grupo, chamado *Grupo de Audiência*, coordenado por uma liderança comunitária. Fui líder de vários desses cursos – Curso de Primeiros Socorros; Minha Terra, Meu valor; Sindicalismo; A vida no Campo etc. Nesses grupos, discutia-se a situação de vida do povo da comunidade e buscavam-se soluções para as mais urgentes e necessárias. Daí criaram-se o Clube de Jovens, Clube de Mães, Associação Comunitária, Bodega comunitária. A

8 Programa da Diocese de Limoeiro, realizado ao meio-dia.

partir desses grupos, a comunidade foi crescendo e se organizando. Construíram-se uma quadra de esporte e um salão comunitário para o funcionamento dos grupos. Até mesmo a escola municipal passou a funcionar nele, pois até então as aulas aconteciam na casa da professora.

Nesse processo de organização, criou-se um grupo, a maioria de participantes era jovem, para estudar à noite. Minha primeira experiência de professora. O MEB oferecia, através da Rádio Educadora, um curso chamado *Supletivo Dinâmico* – 1ª a 4ª série. Fornecia o material, realizava as aulas pela rádio e o grupo assistia na comunidade sob a orientação de um monitor. Ocupei esse espaço. Os monitores eram formados pela equipe do MEB. Uma semana inicial de formação. Foi um espaço de aprendizagem muito rico para mim. O desafio de orientar esses jovens e adultos, ensinando e aprendendo junto com eles, era uma oportunidade de crescimento pessoal. Aprendi muito mais do que ensinei. Ainda não conhecia o termo *educação popular*, mas sei que foi o início de uma educação bem diferente daquela da escola formal. Nesta, a gente discutia a partir da vida das pessoas da comunidade e encaminhávamos muitas ações que beneficiavam nossa gente, por exemplo: campanha de filtros, de fossas, de enxoval para os recém-nascidos etc.

Meus estudos foram todos, como se dizem, *fora de faixa*. Nesse meio tempo, o professor José Reges formou uma turma para ensinar o 5º ano, na comunidade do Sapé. Como *quem espera sempre alcança*, fiz esse curso de admissão, prestei exame no Patronato e fiquei em segundo lugar.

A professora da comunidade não dava mais conta de ensinar todas as séries ao mesmo tempo. Os pais dos alunos de 3ª e 4ª séries resolveram que eu poderia ensinar esses

meninos. Eu e minha irmã Mazé, com muita alegria, iniciamos essa tarefa de ensinar. À essa altura, meu sonho ia se concretizando. Os pais nos gratificavam com o que podiam. Dois anos depois, a prefeitura de Limoeiro me chama para assumir essas duas séries. Continuei por nove anos.

O sonho continuava. O MEB também assessorava o Supletivo de 1º Grau, feito através da rádio. Na minha casa não tinha rádio, estudava na casa do vizinho. Prestei exame e concluí o curso. Estudava com o Germano ou sozinha, no claro da lamparina, pois na região não tinha energia. Anos depois, com ajuda de alguns amigos, fiz o Pedagógico (2º grau) no Patronato.

Quem sonha de verdade não desiste. Quando minha filha nasceu, eu dizia pra ela: “quando você fizer faculdade, mamãe vai fazer com você”. E assim aconteceu. Em 1996, eu estava concluindo o Curso de Pedagogia na FAFIDAM-UECE, e Rivânia iniciava o Curso de Serviço Social, na UECE, em Fortaleza.

Quanto à vida profissional, foi bem mais favorável. Iniciei como professora dos cursos pela rádio na comunidade, depois pelo município de Limoeiro do Norte. Em 1984, fui chamada pelo Bispo Diocesano, Dom Pompeu Bezerra Bessa, para assumir uma vaga que tinha surgido na equipe do MEB. A escolha foi feita mediante os critérios de pessoas que tivessem experiências de trabalhos comunitários e o 2º Grau completo.

Decidimos assumir e fomos morar na cidade. Foi a experiência mais rica, no que se refere à formação na linha da educação popular. Trabalhamos no acompanhamento das comunidades em vários municípios da Diocese de Limoei-

ro do Norte, Ceará, com alfabetização de adultos, (método Paulo Freire), sindicalismo rural e associações comunitárias. Esses trabalhos foram bem desafiantes para mim, mas sentia que estava no lugar certo, fazendo aquilo que gostava, crescendo politicamente e ajudando as comunidades na busca da cidadania.

Saindo do MEB, fiz o concurso para professora do Estado do Ceará e continuei como professora estadual. Mas gostaria de ressaltar dois veículos de participação de que não abro mão. Em todos os momentos da minha vida, sempre trabalhei voluntariamente em grupo da comunidade onde moro. Hoje, faço parte da Associação Comunitária do Bairro Santa Luzia (ACBSL), do Conselho de Pastoral Comunitário (CPC), da Igreja de Santa Luzia e há mais de 40 anos sou catequista. Segundo, sou amante da literatura de cordel e participo do grupo *Mulheres Cordelistas*. É uma organização nacional, com sede em Petrolina, Pernambuco.

Concluindo

A educação Popular é um processo contínuo e integral de formação humana. Ela surgiu porque a sociedade não responde às necessidades da maioria de seus integrantes. A situação de desigualdade social exigiu que pensássemos uma educação que promovesse a pessoa à condição de sujeito histórico, capaz de compreender a sociedade, com compromisso e responsabilidade de lutar por um mundo mais justo, onde não haja domínio de uma classe sobre outra.

Educação Popular

1. Sou fruto da educação
Que fez toda diferença
Para contar essa história
Ao leitor peço licença
A sala, a comunidade
O tema, a realidade
O diálogo, a nossa crença.
2. A educação popular
Onde aprendi e ensinei
Como fio condutor
Paulo Freire estudei
Ensinando e aprendendo
Os educandos crescendo
Nessa eu acreditei.
3. Lá no banco da escola
De uma sala formal
Aprendi ler, escrever
Achando tudo normal
O professor sabe tudo
O aluno se faz de mudo
Tudo muito natural.
4. Esse jeito de educar
É de forma autoritária
Paulo Freire descreveu
Como “educação bancária”
O professor deposita
Aquilo que acredita
Suas formas literárias.

5. Quando tu foste à escola
Foi convidado a falar?
Ou era só pra ouvir
Escrever e se calar?
O saber como doação
Não forma bom cidadão
Não consegue transformar.

6. A educação popular
Estuda a realidade
A vida dos educandos
É sua prioridade
O saber é construído
No diálogo promovido
Junto à comunidade.

7. A sala de educação
É um círculo de igualdade
Onde circula a cultura
De uma comunidade
O saber de cada um
É discutido em comum
Não há dono da verdade.

8. A educação popular
Cria sujeito em ação
Aflora o senso crítico
Entende a situação
Compreende que o país
Não faz o povo feliz
Por causa da ambição.

9. Passa a ter empatia
Com milhões empobrecidos
Os que vivem na miséria
Com todo povo sofrido
Os pequenos abandonados
Os tristes encarcerados
O mundo dos oprimidos.

10. A educação popular
Traz o sentido da vida
A gente passa a sujeito
Une-se e busca saída
Começa a acreditar
Que o mundo pode mudar
Com a luta comprometida.

11. Mesmo o analfabeto
Saber pensar e falar
Ele tem conhecimento
E o saber popular
Fazer leitura do mundo
É o saber mais profundo
Para a vida melhorar.

12. O mundo está clamando
Por educação popular
O diálogo como um fio
Condutor pra transformar
Guerras, catástrofes e massacres
Pandemia e desastres
Precisamos acreditar.

13. A arma mais poderosa
É um diálogo bem feito
Já dizia Paulo Freire
Na formação do sujeito
“Educar pra liberdade”
Respeito e igualdade
O mundo será perfeito.

14. A perfeição é divina
Mas podemos melhorar
Quando existe a escola
De educação popular
O povo se organizando
Uns nos outros acreditando
E aprendendo a votar.

15. Todos nós somos políticos
Cidadã e cidadão
Aumenta o compromisso
No ano de eleição
Analisa o país
Se o pobre não é feliz
Não diga sim, diga não.

16. O mundo que Deus criou
Foi pra todos ser feliz
Se não é, está errado
A Escritura que diz
Não solte a mão de ninguém
Junte-se pra fazer o bem
Reconstruir o país.

Escola Camponesa: porta aberta para a agroecologia

Thiago Valentim Pinto Andrade

A Escola Camponesa é uma experiência de formação de camponeses e camponesas, prioritariamente jovens, criada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) no Ceará. A CPT, sempre preocupada com a formação da juventude rural, organizou um itinerário formativo, baseado em três módulos, que possibilita à juventude rural refletir sobre sua história e discutir suas práticas produtivas, a partir sempre dos desafios históricos e atuais que o contexto do semiárido cearense apresenta constantemente.

O presente artigo apresentará a proposta técnica pedagógica dessa experiência de educação contextualizada e como ela contribuiu e ainda contribui para a criação e o fortalecimento da Escola Família Agrícola Jaguaribana Zé Maria do Tomé (EFA Jaguaribana), em Tabuleiro do Norte, na região do Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará.

Mas, antes de adentrar à experiência da Escola Camponesa, vamos conhecer um pouco a história da CPT, que diz muito sobre essa escola de formação.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT)

A CPT nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam.

Nasceu ligada à Igreja Católica. O vínculo com a CNBB ajudou a realizar o seu trabalho e a se manter no período em que a repressão atingia agentes de pastoral e lideranças populares. Logo, porém, adquiriu caráter ecumênico, tanto no sentido dos trabalhadores que eram apoiados, quanto na incorporação de agentes de outras igrejas cristãs, destacadamente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB).

A CPT foi criada para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de ser um suporte para a sua organização. O homem e a mulher do campo são os que definem os rumos a seguir, seus objetivos e metas. Eles e elas são os protagonistas de sua própria história. A CPT os acompanha, não cegamente, mas com espírito crítico.

Os assim chamados posseiros da Amazônia foram os primeiros a receber atenção da CPT. Rapidamente, porém, sua ação se estendeu a todo o Brasil, pois os trabalhadores e trabalhadoras da terra, os camponeses em suas mais diversas categorias, onde quer que estivessem, enfrentavam sérios problemas. Ela se destacou pela defesa do direito dos trabalhadores à terra, sobretudo posseiros e sem-terra. Só

que a democratização do acesso à terra passa pela quebra do latifúndio, por isso, envolveu-se diretamente com as diversas lutas e manifestações em favor da Reforma Agrária. Em cada região, o trabalho da CPT adquiriu uma tonalidade diferente de acordo com os desafios que a realidade apresentava.

Trabalhadores sem-terra, atingidos pelo agronegócio, mineração e barragens, trabalhadores vítimas do trabalho escravo, quilombolas e outras comunidades tradicionais passaram a fazer parte da ação da CPT. Logo mereceu destaque especial tanto a organização da produção, quanto sua comercialização. Mas não qualquer produção. Precisava ser saudável, com respeito ao meio ambiente, numa convivência respeitosa com os diversos ecossistemas e no combate ao desmatamento indiscriminado, às queimadas e ao uso de agrotóxicos. Nesta lógica, foi sendo trabalhada a agroecologia, o resgate das sementes tradicionais ou crioulas.

Nesta preocupação com o meio ambiente, a água se tornou um eixo de ação. A CPT entrou com firmeza na defesa da água como um direito da humanidade e dos demais seres vivos e contra toda tentativa de privatização. Denuncia a destruição de nascentes, a poluição pelos agrotóxicos e pela ação das mineradoras. Nesta luta, a CPT cunhou a palavra hidronegócio para expressar a tentativa do capital de tornar a água uma mercadoria igual às outras.

A CPT, desde sua criação até hoje, teve e tem preocupação e acompanha assalariados rurais, peões, boias-frias, com especial atenção aos submetidos a condições análogas ao trabalho escravo. Pelo trabalho desenvolvido, a CPT pode ser considerada uma entidade de defesa dos Direitos Humanos. Direito à posse da terra, direito de nela permanecer e trabalhar, direito de acesso à água, direito ao trabalho e

em condições dignas. A CPT se incorporou ainda na sua luta pelos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, os chamados DHESCA. Por isso, mantém relações estreitas com diversas entidades de direitos humanos.

No acompanhamento às comunidades e na esteira da reflexão de muitos companheiros e companheiras de caminhada, a CPT foi percebendo a rica diversidade de tradições e culturas dos povos do campo. Cada grupo camponês tem características próprias, identidades diferentes. Com isso, começou a dar mais atenção a essa diversidade e a buscar um tratamento diferenciado a cada uma delas – indígenas, quilombolas, posseiros, extrativistas, seringueiros, faxinalenses, geraizeiros, camponeses de fundo e fecho de pasto, retireiros do Araguaia, assentados, ribeirinhos, acampados, sem-terra, atingidos pela mineração, atingidos pelos grandes projetos, camponeses tradicionais, atingidos por barragens, migrantes, pequenos agricultores, juventude camponesa, coletivos de mulheres e muitas outras mais. Muitos destes grupos e comunidades são qualificados como comunidades tradicionais. Uma das características que os distingue é o uso comum da terra onde vivem e trabalham.

Em 1976, um ano após o seu nascimento a nível nacional, surgiu a CPT no Ceará, assumindo três eixos gerais de atuação: Terra, Água e Direitos. Escutando os clamores que sobem da terra, na voz de camponesas e camponeses cearenses, a CPT Ceará assume, desde a sua fundação, as lutas pela Reforma Agrária, por uma política hídrica justa e que beneficie, em primeiro lugar, as populações e seus animais, o combate à indústria da seca, a implementação de alternativas de convivência com o semiárido, promovendo uma produção de base agroecológica, sustentável, social e ambiental.

A CPT Ceará se faz solidária e companheira de luta das camponesas e camponeses impactadas/os pelos grandes projetos de *desenvolvimento*, principalmente frente às mineradoras, defendendo o direito ao território livre e à participação das populações nos processos de decisão sobre as políticas a serem implementadas nas diversas regiões, um direito constantemente negado por empresas e governos.

A CPT tem se dedicado à produção de espaços de educação do campo, contextualizada à realidade das camponesas e camponeses, como forma de fortalecer a resistência dos povos e o projeto camponês para o Ceará. Como presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, fortalecida por uma espiritualidade libertadora, agentes da CPT Ceará, atuando na maioria das regiões do Estado, endossam a luta por justiça, reassumindo seu compromisso com a vida em todas as suas dimensões.

A missão da CPT está assim definida: convocada pela memória subversiva do Evangelho da vida e da esperança, fiel ao Deus dos pobres, à terra de Deus e aos pobres da terra, ouvindo o clamor que vem dos campos e florestas. Seguindo a prática de Jesus, a CPT quer ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo. A CPT reafirma seu caráter pastoral e retoma, com novo vigor, o trabalho de base junto aos povos da terra e das águas, como convivência, promoção, apoio, acompanhamento e assessoria: 1. nos seus processos coletivos: de conquista dos direitos e da terra, de resistência na terra, de produção sustentável (familiar, ecológica, apropriada às diversidades regionais); 2. nos seus processos de formação

integral e permanente: a partir das experiências e no esforço de sistematizá-las, com forte acento nas motivações e valores, na mística e espiritualidade; 3. na divulgação de suas vitórias e no combate das injustiças, sempre contribuindo para articular as iniciativas dos povos da terra e das águas e buscando envolver toda a comunidade cristã e a sociedade, na luta pela terra e na terra; no rumo da *terra sem males*.

A proposta pedagógica da Escola Camponesa

A Escola Camponesa sempre foi um espaço de estudo, de formação, de capacitação, mas também de encontro, de partilha, de cuidado, de articulação de camponeses e camponesas. Por ser um espaço que agrega principalmente a juventude camponesa, fortalece a participação em trabalhos produtivos familiares, trabalhos comunitários, pastorais, associações e movimentos sociais.

A partir de uma articulação de base, feita geralmente pela CPT, por organizações parceiras, como a Pastoral da Juventude Rural, Escolas Família Agrícola (EFAs), dentre outras, jovens de uma determinada comunidade e região recebem o convite para participarem da Escola Camponesa. Formada a turma, é realizada toda uma mobilização comunitária, com visitas, encontros, reuniões para definir onde a Escola Camponesa irá acontecer, como será a acolhida dos educandos e educandas, como será feita a alimentação, como se dará a assessoria, fazendo a divisão de todas as tarefas necessárias.

Embora tenha uma proposta técnica e pedagógica previamente definida, com temas, conteúdos, metodolo-

gias, a Escola Camponesa é realizada em mutirão, pois a proposta vai se adaptando ao contexto local onde os módulos serão realizados. Esse é um cuidado extremamente necessário, porque fazer Educação Popular, Agroecologia e Convivência com o Semiárido é não tirar a mente e o corpo da realidade local de camponeses e camponesas participantes da escola.

A proposta técnica da Escola Camponesa

A Escola Camponesa compreende um curso básico de Agroecologia e Convivência com o Semiárido. A partir do resgate dos saberes tradicionais de camponeses e camponesas e dos conhecimentos sistematizados pelas ciências agrárias, a escola debate conceitos e práticas tradicionais e recentes sobre o modo de vida e de produção camponesa.

Dividida em 03 módulos, a escola reúne uma série de temas que são estudados envolvendo educandos e educandas, educadores e educadoras, famílias e demais membros das comunidades. Os temas e os conteúdos dos módulos estão organizados da seguinte maneira:

Módulo 1:

IDENTIDADE CAMPONESA NO SEMIÁRIDO; AGROECOLOGIA: O que é a Agroecologia ou Agricultura Sustentável? Princípios ecológicos;

ÁGUA, FONTE DE VIDA: A água no Planeta e seus usos; A água no Brasil; Água no Semiárido; A Política Hídrica no Semiárido;

MANEJO DE PRAGAS E DOENÇAS: O segredo do equilíbrio (trofobiose); O que fazer quando as plantas estão doentes? Os nutrientes essenciais; Critérios de Essencialidades; Nutrientes minerais; Algumas receitas;

CAPTAÇÃO D'ÁGUA E PEQUENA IRRIGAÇÃO: Barragem subterrânea; Cisterna calçadão; Tanque de Pedra; Barreiro-trincheira;

QUINTAIS PRODUTIVOS: A importância do quintal; Como foram surgindo os quintais; Quintas e quintais; Quintais na cidade; A lógica do quintal; Plantar o máximo que puder no mínimo espaço que tiver; Quanto mais elementos num sistema, mais fácil a sustentabilidade; Usar o mínimo de energia para a máxima produção; Todas as pessoas da família na construção do quintal; Nada se perde, tudo se aproveita; Trabalhar com a natureza e nunca contra ela; A lógica do quintal ligada a outra lógica; Comunidades de resistência e superação; Mudanças necessárias; Mudanças na matriz e na prática de consumo; Mudança na matriz e nas práticas de produção; Mudanças na matriz e na concepção de mundo; Alianças possíveis e necessárias;

A HORTA: A anatomia vegetal; A raiz; Caule; Folha; Flor; Fruto; Sementes; Germinação; Partes das Sementes; A importância da horta; Horta: fonte de alimentos e saúde; Algumas vitaminas e suas funções; O planejamento da horta; Os tipos de canteiros; Canteiro alto; Canteiro no chão; Canteiro de cama alta; Canteiro econômico; A Compostagem; A Sementeira; Como fazer uma sementeira; O transplante; As plantas companheiras.

Módulo 2:

MANEJO E CONSERVAÇÃO DO SOLO: Mas o que realmente significa solo? Composição do solo; Matéria orgânica do solo; Componentes da matéria orgânica; Os seres vivos; Decomposição da matéria orgânica; Teste de acidez do solo; Perfil do solo; Degradação do solo; Degradação química; Degradação biológica; Degradação física; Práticas que prejudicam o solo; Desmatamento; Queimadas; Plantio morro abaixo; Aração e uso do trator; Práticas de melhoramento e conservação do solo; Fornecer matéria orgânica ao solo; Adubação verde; O uso do esterco; Práticas de conservação do solo; Plantio em nível – curva de nível; Barreiras de retenção; Manejo de plantas espontâneas; Capina alternada com roço; Espelho; Roço e espelho; Plantio consorciado; Terraceamento;

SEMENTES E CASAS DE SEMENTES: As sementes; Como é feita uma semente; As sementes foram domesticadas; Sementes de laboratório; Seleção de sementes; Formas de seleção; Selecionar as sementes já no roçado; Selecionar as plantas; Selecionar os frutos; Selecionar as sementes; Campos de sementes; Secagem de sementes; Conservar as sementes; Receita da vela; Receita da areia ou cinza de madeira; Germinação das sementes; As Casas de Sementes; A importância da Casa de Sementes e mudas; Objetivo e plano da Casa de Sementes e mudas; Trocar as sementes;

MANEJO DE CULTURAS: Conhecimento popular; Conhecimento científico; Sistema de plantio; Monocultivo contínuo; Cultivos em rotação; Cultivo associado ou consorciado; Sistema Agroflorestal; Estratégia para o aumento da produção no sistema sustentável; Manejo de plantas; Manejo do ambiente; Planejamento de um sistema sustentável; Agricultura orgânica, biodinâmica e permacultura.

Módulo 3:

CRIAÇÃO DE CABRAS E OVELHAS: Por que criar caprinos? As instalações; Manejo alimentar; O hábito alimentar dos caprinos; Como melhorar o pasto nativo; A água como fonte de alimento; A importância do sal mineral; Manejo sanitário; As principais doenças; Mamite (Mastite); Caroço (Linfadenite caseosa); Verminose (Helmintoses); CAE (Artrite Encefalite Caprina); Bicheira (Míase); Piolho (Pediculose); Recomendações para evitar outras doenças; Manejo reprodutivo; Raças; Seleção do reprodutor; Características de um bom reprodutor; Seleção da matriz; Características de uma boa matriz; Cuidados com a fêmea gestante; Cuidados com a cria; Porque capar os machos;

CRIAÇÃO DE GALINHA CAIPIRA: Os animais; O galinheiro; Outras vantagens; Comparando a galinha caipira com a galinha de granja; Os produtos; Instalações; Alimentação; O que podemos guardar para a criação de aves? Alimentação verde para as aves; Hidroponia; Ração balanceada caseira para aves de postura; Manejo alimentar alternativo para caprinos/ovinos/galinhas; Doenças; Como podemos evitar as doenças na criação de aves? Doenças de New Castle; Boubá Aviária; Gripe ou gôgo de catarro; Remédios caseiros; Verminose; Parasitas externos; Vícios de comer ovos; Reprodução; Cuidados necessários na reprodução; Procedimentos necessários ao deitar uma galinha; Preparação do pinteiro; Limpeza do local; Comedouros e bebedouros; Comercialização;

ALIMENTAÇÃO ANIMAL E MANEJO DE PASTAGEM: Nutrição animal; Dicionário da alimentação animal; Aproveitamento dos alimentos; As fontes de alimentação;

A pastagem nativa melhorada; No nosso sertão; As preferências alimentares; Os objetivos do manejo de pastagem; Os princípios básicos do manejo; Espécie adequada de animal; Número adequado de animais; Época adequada de pastagem; Distribuição adequada de rebanho; As pastagens cultivadas; As fontes suplementares; Capineiras; Banco de proteína; Feno; Palma forrageira; Mandacaru/Xiquexique; Como medir o consumo de alimentos? Silos forrageiros; Tipos de silos; Vantagens da produção e uso da silagem; Silo trincheira; Vantagens dos silos trincheiras; Desvantagens dos silos trincheiras; Silo de superfície (silo aéreo); Localização do silo; Operação de ensilagem; Material para ensilagem; Fórmula para calcular a capacidade de silo; Resíduos industriais;

APICULTURA: Colmeia e apiário; Informações importantes para a atividade apícola; Produtos da apicultura;

BIODIGESTOR: O que é um biodigestor? Como construir um biodigestor? Tanque do biodigestor (em placas); Cano de guia (centro); Trave de segurança; Sapata-base do cano guia do tanque; Construção da parede do tanque de placas; Construção dos batentes de fundo; Finalização do tanque de placas – acabamento interno e externo; Caixa de carga; Sistema de descarga; Câmara de biocombustão (caixa em fibra); Lastro da caixa de fibra; Tubulação de gás; Filtro de impurezas no biogás; Sistema de drenagem; Manejo do biodigestor; Emissão de Gases de Efeito Estufa (GEE); Materiais necessários.

Figura 1. Atividade formativa da Escola Camponesa



Fonte: Acervo do autor.

Figura 2. Atividade formativa da Escola Camponesa



Fonte: Acervo do autor.

Apesar de ser um curso básico de Agroecologia e Convivência com o Semiárido, é bem completa em seus conteúdos e metodologias. Vale ressaltar que os participantes do curso são jovens camponeses, que vivem no campo e já possuem uma prática agrícola e conhecimentos adquiridos na família e na comunidade que são importantes nesse processo de formação. Por isso, apesar de ser um curso básico, busca-se um maior aprofundamento, considerando que os participantes não são totalmente leigos nos conteúdos abordados.

Com essa base técnica aprofundada e sendo assumida, de fato, pela família, é possível iniciar um processo de transição agroecológica, onde o modo de relacionar-se com a natureza e entre as pessoas vai mudando gradualmente, assumindo princípios de solidariedade, subsidiariedade, complementariedade e sustentabilidade.

A Pedagogia da Alternância

Apesar de ser um curso básico e de curta duração, a Escola Camponesa assume o princípio da Pedagogia da Alternância, manifesta da seguinte maneira:

- **Tempo Escola e Tempo Comunidade.** O tempo escola é o período dos três módulos. Cada módulo geralmente tem a duração de dois dias e meio e são realizados nas comunidades camponesas. Em alguns lugares, devido ao contexto, é possível que esse período seja menor. No tempo escola há a leitura dos textos, o debate dos conteúdos, aulas práticas, visitas a quintais produtivos e outras unidades de produção familiares e comunitárias, confraternização e integração com a comunidade. O tempo comunidade é o

período intermódulos, que pode variar no período, podendo ser de um ou dois meses. Nesse período, os educandos e educandas realizam as atividades orientadas pelos monitores e monitoras, buscando envolver a família e a comunidade. No retorno ao tempo escolar, os educandos e educandas partilham as experiências vividas no tempo comunidade.

- A integração com o contexto local. A Escola Camponesa é uma experiência de educação contextualizada, portanto, profundamente comprometida com as realidades locais dos educandos e educandas e suas famílias. Por isso, apresentar os contextos locais, visitar famílias e unidades produtivas, partir dos conhecimentos que as pessoas do lugar já possuem, buscar fortalecer e/ou transformar essas realidades são princípios basilares da Escola Camponesa.

- A partilha de saberes. Os conhecimentos científicos e os conhecimentos populares são igualmente importantes nos debates da Escola Camponesa. A partilha de saberes tradicionais é princípio, ponto de partida para a construção do conhecimento. O povo camponês sabe e sabe muito, e esses conhecimentos precisam ser valorizados e transmitidos.

Figura 3. Atividade formativa da Escola Camponesa



Fonte: Acervo do autor.

Figura 4. Atividade formativa da Escola Camponesa



Fonte: Acervo do autor.

A Escola Camponesa e a EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé

Depois de dois anos de reflexão e mobilização social para iniciar as atividades escolares da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé, a equipe animadora do processo decidiu realizar uma edição da Escola Camponesa em Tabuleiro do Norte, com dois objetivos principais: 1. Ter uma vivência prática da pedagogia e metodologia que posteriormente seria vivenciada na EFA Jaguaribana; e 2. Mobilizar jovens camponeses para estudarem na EFA.

Àquela época, uma equipe formada por alguns técnicos agrícolas e técnicos em agropecuária e agrônomos, juntamente com a coordenação pedagógica responsável por animar o processo de implantação da EFA, ficou responsável pela elaboração da proposta da Escola Camponesa. O primeiro passo foi solicitar da CPT Ceará os arquivos das três cartilhas da Escola Camponesa, que foram revistos, atualizados (com autorização da Coordenação Regional da CPT) e também impressos.

Na edição que foi utilizada na Escola Camponesa de Tabuleiro do Norte, contribuíram na revisão os seguintes técnicos de Tabuleiro do Norte: Jerffson de Souza Costa – Técnico Agrícola; Claudemir Martins Cosme – natural de Tabuleiro do Norte e professor de Geografia do IFAL – Piranhas; Erinaldo Rodrigues da Silva – Engenheiro Agrônomo; Reginaldo Ferreira de Lima – Técnico em Agropecuária e Thiago Valentim Pinto Andrade – Agente da CPT Ceará.

A Escola Camponesa foi realizada no primeiro semestre de 2017, no Parque Ecológico dos Currais, com a participação de 22 educandos/as e a colaboração dos seguintes

monitores: Thiago Valentim, Alisson Chaves, Reginaldo Ferreira, José Cláudio e Wandbarg Souza. Os/as educandos/as eram oriundos/as dos municípios de Potiretama, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte. O 1º Módulo da Escola Camponesa aconteceu nos dias 27 a 29 de janeiro de 2017; o 2º Módulo, de 10 a 12 de março de 2017; e o 3º Módulo, de 02 a 04 de junho de 2017.

Sete apoios foram fundamentais para que a Escola Camponesa acontecesse em Tabuleiro do Norte. O primeiro foi o da Comissão Pastoral da Terra – Regional Ceará, que disponibilizou as cartilhas e acompanhou a execução da escola, estando presente no encerramento, através da presença da Irmã Ilza Franca, Irmãzinha da Imaculada Conceição, que à época fazia parte da coordenação regional da CPT. Outro apoio foi o da Paróquia Nossa Senhora das Brotas, de Tabuleiro do Norte, que contribuiu para a mobilização dos jovens e aceitou apresentar um projeto financeiro ao Fundo Nacional de Solidariedade (FNS), da CNBB, para apoio financeiro à Escola Camponesa, que foi aprovado, tendo a paróquia recebido o recurso em sua conta bancária. O terceiro apoio foi o do Sr. Jesus Moreira, que cedeu o espaço do Parque Ecológico dos Currais para a realização da escola, espaço que posteriormente também abrigou a EFA Jaguari-bana Zé Maria do Tomé.

O quarto apoio foi da Vale Assessoria, uma entidade de assessoria técnica recém criada em Tabuleiro do Norte, cujos técnicos se somaram na monitoria da Escola Camponesa. Outros dois apoios foram da Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte e da Paróquia de São João do Jaguaribe, que contribuíram para a mobilização dos jovens de Potiretama e São João, respectivamente. E o quinto apoio, bas-

tante fundamental, o da comunidade de Olho d'Água dos Currais e circunvizinhas, que contribuíram na limpeza do local, na cozinha, na arrecadação de alimentos e participando de alguns momentos de integração na escola.

Foram momentos riquíssimos de aprendizado e integração. Foi possível viver o espírito da futura EFA já na experiência da Escola Camponesa. O ambiente do Parque Ecológico foi bastante propício para o contato com a natureza e a reflexão sobre o modo de vida camponês. No Parque, foi possível fazer a implantação de dois canteiros econômicos. A partir dali, nascia, na prática, uma bela e rica experiência de Educação do Campo, contextualizada, no Vale do Jaguaribe.

Os intercâmbios

Dois intercâmbios aconteceram com esta turma da Escola Camponesa.

O primeiro intercâmbio ocorreu durante o 3º Módulo, em que educandos/as e educadores/as visitaram o Assentamento Lagoa Grande. No local, foi possível conhecer a história do assentamento, através de uma roda de conversa. Ainda foi possível conhecer o aprisco e aprender técnicas de identificação de doenças e castração de ovinos e caprinos.

O segundo intercâmbio aconteceu posteriormente à Escola Camponesa. À época, a CPT Ceará estava realizando escolas camponesas em diversas regiões do Estado e decidiu realizar um encontrão das escolas camponesas, reunindo jovens representantes de todas as turmas. Este encontrão aconteceu nos dias 28 a 30 de julho de 2017, no Assentamento Croatá, no município de Choró Limão, no Sertão Central

do estado do Ceará. Foi um grande encontro com jovens que participaram das oito Escolas Camponesas realizadas no Ceará naquele ano. Da Escola Camponesa realizada em Tabuleiro do Norte, participaram os jovens Maiara e Gleison, do Assentamento Lagoa Grande, e as jovens Ana Cláudia, Eulália e Daiane, de Potiretama.

Segundo os/as participantes de Tabuleiro e Potiretama, o encontro teve início às 14h30min do dia 28, com um momento de apresentação das educandas e educandos. Logo em seguida, o Deputado Estadual Elmano de Freitas fez uma fala sobre os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Foram feitos vários questionamentos, inclusive, sobre a reforma do Ensino Médio. Elmano também falou sobre o selo que facilita para que os agricultores e as agricultoras comercializem seus produtos no mercado. No momento de perguntas e respostas, os jovens puderam tirar suas dúvidas. As atividades do dia foram encerradas às 17h.

O dia 29 teve início com uma mística preparada pelos jovens da Escola Camponesa de Tabuleiro do Norte, com falas sobre suas experiências em quintais produtivos e sobre como fazer para gerar renda a partir da agricultura familiar. Em seguida, teve a apresentação de cada Escola Camponesa, onde foi possível conhecer um pouco da realidade de cada uma.

Irmã Josélia, que estava coordenando esse momento, fez a leitura de um texto bíblico que fala de libertação. Na sequência, os jovens fizeram várias apresentações a partir desse texto. Às 14h30min, foram apresentados uns *slides* sobre a CPT, para que a juventude pudesse conhecer melhor a pastoral. Às 16h foi feita uma visita à Casa de Sementes e à Cooperativa do Assentamento. A Cooperativa é dirigida pelo grupo de jovens local.

À noite, foi realizada a Noite Cultural, com a participação de todos e todas. O jovem Lindomar iniciou dando boas-vindas. Prosseguiram-se com as apresentações culturais: cordel, poemas, encenação, quadrilha improvisada, casamento matuto. A encenação foi feita por jovens da Escola Camponesa da Arquidiocese de Fortaleza, um diálogo entre um jovem do campo e um jovem da cidade. A noite foi encerrada com o forró pé de serra.

No domingo, 30, após o café, teve a mística e, em seguida, a revisão de todo o conteúdo visto durante os dois dias anteriores, fazendo também a avaliação do encontro.

Para os jovens da Escola Camponesa de Tabuleiro foi muito importante participar do encontro, pela oportunidade de conhecer outras realidades. A partir da EFA, das Escolas Camponesas, aprende-se que a vida no campo pode ser bem melhor que a vida na cidade, com custo de vida mais baixo, com mais saúde, porque ao produzir o próprio alimento as pessoas melhoram sua saúde, inclusive, não consumindo nenhum tipo de agrotóxico. Sou jovem rural. Caatinga, chão de resistência!

Os resultados

Um dos resultados desejados a partir da Escola Camponesa era o de que alguns jovens e algumas jovens que participaram da escola pudessem, posteriormente, inscreverem-se na EFA Jaguaribana. Isso não aconteceu, mas entende-se que também é um processo. Outros resultados foram verificados, a saber:

1. A vivência prática da Pedagogia da Alternância, fortalecendo o processo de criação da EFA Jaguaribana;
2. Avanço no debate sobre a necessidade da Educação do Campo no Vale do Jaguaribe;
3. O início de um movimento com vistas a fortalecer a Convivência com o Semiárido e a Agroecologia em Tabuleiro do Norte, que desencadeou uma série de processos e projetos;
4. O engajamento de novos voluntários e novas voluntárias no processo de criação da EFA Jaguaribana;
5. Um maior engajamento e apoio da Comunidade de Olho d'Água dos Currais de circunvizinhas no processo de criação da EFA Jaguaribana;
6. Maior experiência na mobilização de recursos para os projetos locais;
7. Maior visibilidade ao projeto da EFA Jaguaribana.

Educação do campo na EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé: contextualização, agroecologia e Paulo Freire

Adelita Chaves Maia

Daniel de Souza Lemos

Thiago Valentim Pinto Andrade

No território do Vale do Jaguaribe, localizado no Semiárido Cearense, ao pé da Chapada do Apodi, pulsando entre olhos d'água de uma comunidade rural, nasce uma Escola do Campo. Com a força e o poder do trabalho coletivo, comunitário e voluntário, defendendo a Agroecologia e a Convivência com o Semiárido, com anseios de construir uma Educação Popular, Comunitária e Contextualizada, com base em Paulo Freire e na Pedagogia da Alternância, a Escola Família Agrícola (EFA) Jaguaribana Zé Maria do Tomé trilha seu caminho. Contando com duas turmas de ensino médio e Técnico em Agropecuária, composta por jovens e adultos do referido território.

É ampla a diversidade de aprendizados de educandas e educandos na EFA, no que se refere: à educação proposta pela escola; aos conteúdos dos momentos de ensino-aprendizagem; às vivências da Pedagogia da Alternância; às diferenças de idades; aos municípios de origem de quem lá aprende e ensina, bem como às experiências anteriores de

cada sujeito. Tendo em vista que vêm de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária; comunidades rurais e até mesmo de centros urbanos. O que vem demonstrando que a Educação do Campo, além da juventude e pessoas adultas do meio rural, está sendo buscada também por pessoas que vivem em espaços urbanos.

Educadoras e educadores mediam a aprendizagem na EFA através do voluntariado. São profissionais vindos de instituições de ensino básico e superior, bem como educadoras e educadores populares, que se identificam com a proposta da escola e contribuem valorosamente para que o projeto aconteça. Além das aulas das disciplinas do ensino médio e Técnico em Agropecuária, ocorrem também outros momentos educativos, tais como: oficinas, palestras, cursos, realização e participação de eventos internos e externos.

O surgimento e o cotidiano na EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé

A entidade jurídica responsável pela escola é a Associação Escola Família Agrícola Jaguaribana (AEFAJA), a qual busca a manutenção financeira do espaço escolar, com a ajuda da mensalidade de sócias/os, projetos, parcerias, doações, rifas, sorteios, eventos, entre outros. O voluntariado e as parcerias são extremamente importantes para que a EFA continue seu processo de luta em prol de uma educação baseada em Paulo Freire, buscando a práxis de uma formação libertadora, reflexiva, crítica e construtora de sujeitos capazes de transformação da realidade e sociedade em que vivem.

De maneira geral, a perspectiva em estudar numa EFA assume particularidades devido suas propostas pedagógicas e metodológicas, bem como os objetivos e missões dessas escolas. Apesar de existirem as especificidades de cada Escola Família Agrícola onde, no caso da EFA Jaguaribana, é constante educandas e educandos fazerem uma relação comparativa entre a formação na mesma, considerada diferenciada, e nas escolas convencionais. Nessa ocasião, a escola convencional é assumida como a escola pública, tanto de formação apenas para a educação básica como também as escolas técnicas profissionalizantes. Entre as diferenças relatadas, está envolvida a proposta educativa na Pedagogia da Alternância; a preocupação com a contextualização e as relações construídas nas vivências que a EFA proporciona.

A Pedagogia da Alternância (PA) acontece em dois tempos: o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). Assim, a PA consiste na estadia de Educandas e Educandos durante duas semanas na escola, seguidas de duas semanas em suas comunidades, e assim sucessivamente por todo o ano letivo. Desse modo, a referida metodologia proporciona novas e diversas dinâmicas na vida de jovens e pessoas adultas, seja do campo ou da cidade, transformando seus cotidianos. Nesse contexto, não existe o deslocamento diário de ida e vinda da escola, e sim um planejamento de revezarem seus locais de permanência durante os meses.

As atividades do Tempo Comunidade consistem na resolução de exercícios relacionados aos conteúdos teóricos didáticos e também elementos de pesquisa, experimentações práticas, estágio, entre outras atividades, inclusive, envolvendo a família e a comunidade de cada educando(a). Durante o Tempo Escola, as atividades são constituídas de

aulas teóricas e práticas do ensino médio e técnico em Agropecuária e atividades com temáticas diversificadas, através de oficinas e cursos. A estadia na escola também possibilita aprendizados e vivências de cuidados que envolvem a manutenção do espaço escolar.

Apesar de ter recebido uma área doada de 33 hectares, por dificuldades financeiras de construção física da escola, a mesma iniciou seu funcionamento num espaço de concessão de uso pertencente à mesma pessoa que doou a área para instalações futuras, o senhor Jesus Moreira de Andrade. O espaço localiza-se numa comunidade rural chamada Olho D'água dos Currais, no município de Tabuleiro do Norte, pertencente ao Vale do Jaguaribe. Abaixo, segue a Figura 1 mostrando a localização de funcionamento inicial da EFA, onde na parte inferior, um pouco à esquerda pode ser vista a concentração de residências da Comunidade dos Currais.

Figura 1. Localização de funcionamento da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé.



Fonte: Google Earth

Inicializada pela parceria entre a referida comunidade e a Comissão Pastoral da Terra, as mobilizações para diálogo sobre a EFA surgiram em 2016, agregando pessoas, organizações, instituições, entre outras, que compactuavam com a proposta. No ano seguinte, 2017, foram realizados cursos denominados *Escola Camponesa*, em três etapas, com o intuito de preparação para a constituição da primeira turma da EFA.

A logomarca criada pelo artista Ivo Sousa representa símbolos de importante significado para a EFA, os quais são: a cabaça, tão expressiva para a cultura camponesa, que carrega o líquido precioso e irriga as vontades de liberdade; a carnaúba é flora da caatinga e um dos elementos dominantes da vegetação da região jaguaribana; o pássaro integra a fauna e representa o ato de voar, o desejo; as mãos representam a presença humana, mulher e homem na construção do sonho. Conforme pode ser visualizado na Figura 2, abaixo.

Figura 2. Logomarca da EFA.



Fonte: Arquivos da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé.

A missão para a qual a EFA se propõe é de ser espaço de Educação do e no Campo, de formação integral, contextualizada, crítica, reflexiva, libertadora, solidária, comprometida e técnica; vivenciar a Pedagogia da Alternância como possibilidade real de uma educação inclusiva, adaptada ao Semiárido, transformadora de jovens rurais e suas famílias; contribuir para a construção de um semiárido justo, saudável e produtivo, sendo espaço de discussão e engajamento nas lutas em favor do bem viver no Semiárido: por terra, água, trabalho, contra o uso de agrotóxicos, transgênicos e qualquer prática que destrua a vida humana, a natureza e ameace os direitos dos Povos do Campo.

Como objetivos, tem o de facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados à Juventude Camponesa, possibilitando o crescimento de educandos e educandas e favorecendo o seu protagonismo, através de uma formação integral: profissional; intelectual; humana; social; econômica; ecológica e espiritual.

Torna-se um enorme desafio tanto a missão como os objetivos, pois vai na contramão da sociedade capitalista, caracterizando-se como um projeto contra-hegemônico, ao buscar uma formação integral, valorizando os conhecimentos dos Povos e se propondo à uma formação transformadora, indo além do que impõe o mercado de trabalho, buscando proporcionar espaços de teoria e prática, no intuito da práxis Freiriana para uma educação baseada na autonomia dos sujeitos.

Assumindo esses desafios, em abril de 2018, durante a *VIII Semana Zé Maria do Tomé*, a EFA realiza a aula inaugural com sua primeira turma, reforçando seu compromisso com a luta dos Povos e com o significado do nome que carrega: Zé Maria do Tomé. Liderança assassinada com

mais de 20 tiros por denunciar os negativos impactos do agronegócio na região e por defender a vida e os direitos de camponesas(es). Nesse contexto, constitui-se a primeira turma (2018) da EFA, iniciando com 13 jovens, sendo cinco mulheres e oito homens, oriundos dos municípios de Potiretama, Iracema, Russas e Tabuleiro do Norte. Na Figura 3, está a turma com dois educadores e uma educadora.

As aulas ocorreram de abril a dezembro seguindo a Pedagogia da Alternância, tendo algumas desistências por motivos de saúde; perda de familiares; necessidade de adentrar ao mercado de trabalho e dificuldades de adaptação. Chegando ao final do ano de 2018 com o total de sete pessoas na turma. Entre as dificuldades, a convivência no coletivo foi bastante relevante durante todo o ano. Compartilhar os espaços, compreender as limitações e os tempos de cada sujeito, suas realidades e características próprias foram desafiantes para a turma, bem como para todas as pessoas envolvidas no processo.

Figura 3. Primeira turma da EFA (2018), dois Educadores e uma Educadora.



Fonte: Arquivos da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé.

Além dos conteúdos referentes às disciplinas do ensino médio e Técnico cursadas, a estadia na escola proporciona atividades de estudo em tempo integral e relações de cuidados com a limpeza e organização para com a mesma. Assim, educandas e educandos se organizam em rodízios de grupos para realizarem os trabalhos, tais como: limpar e organizar os espaços escolares; cozinhar; cuidar da horta no quintal; registrar a memória do dia; facilitar e conduzir espaços; bem como demais atividades necessárias para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o Tempo Comunidade, por sua vez, realizam atividades, propostas por educadoras e educadores, referentes às disciplinas cursadas. Tendo esse momento para avançarem na prática da contextualização dos conteúdos vistos em sala de aula, com base em suas realidades locais. São atividades diferenciadas com temáticas relacionadas à história da localidade, à convivência com o semiárido e à agroecologia.

Entre os relatos de educandas e educandos está a oportunidade de voltar a estudar. Nesse aspecto, quem parou os estudos por questões financeiras; por dificuldade em acessar a escola; por não conseguir o rendimento exigido, além da falta de perspectiva para o mercado de trabalho, colocam a EFA Jaguaribana como possibilidade em retomar os estudos, seja por uma necessidade de formação Técnica em agropecuária e/ou pela formação contextualizada dos conteúdos do ensino médio.

Essa questão se remete ainda sobre uma formação técnica que enfatiza a agroecologia e a convivência com o Semiárido, no que se refere ao Curso Técnico em Agropecuária, proporcionando o despertar do olhar sobre a atuação e o envolvimento junto ao campesinato. Nesse aspecto,

a formação para o mundo do trabalho passa a ter orientações, que estimule a refletir sobre qual papel como profissional deve ser realizado a partir da realidade Camponesa, assim como perceber criticamente o modelo produtivo hegemônico exploratório e socialmente imposto.

No ano de 2019, após processo seletivo, a EFA constituiu sua segunda turma, optando por funcionar o Tempo Escola juntamente com as duas turmas, as quais se autodenominaram Asa Branca (turma 2018) e Mandacaru (turma 2019).

A rotina na Escola segue horários fixos todos os dias, desde o acordar às 6h da manhã até o repouso e silêncio às 22h. Às 6h15 ocorre a mística, pensada, organizada e realizada pelas turmas. A qual tem-se a Figura 4 como exemplo abaixo.

Figura 4. Mística sobre assassinato de Zé Maria do Tomé.



Fonte: Arquivos da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé.

A mística tem o objetivo de sensibilizar e preparar para o novo dia que se inicia, impulsionando a vontade e o compromisso com o coletivo e a luta constante dos Povos. Seguido a mística, às 6h30 é o momento do café da manhã (merenda) até as 7h. Após, seguem as atividades de cuidados com a limpeza e organização do espaço escolar, seguindo divisão rotativa de grupos. Entre as atividades estão: varrer o chão, lavar banheiros, organizar os resíduos. Posteriormente, segue-se as atividades práticas de campo. Como pode ser visualizado na Figura 5.

Figura 5. Atividades práticas de campo.



Fonte: Arquivos da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé.

As atividades práticas de campo seguem até as 8h20, quando as turmas seguem para tomar banho e se preparar para as três aulas do turno da manhã, as quais se iniciam às 9h e seguem até as 11h50 horas, com um intervalo de 20 minutos para lanche de 10h40 as 11h. Às 11h50 é servido o almoço e tem-se o descanso até as 13h30, quando se iniciam as três

aulas do turno da tarde, também com 20 minutos de intervalo para lanche, das 15h10 às 15h30. Às 16h20 as aulas da tarde terminam e segue-se mais um momento de atividades práticas de campo.

As salas de aula são compostas por uma sala de alve-naria, um alpendre e uma oiticica. Entendendo que todos os espaços podem ser utilizados como espaços educativos, bem como que todas as pessoas que constituem a EFA são educadoras e educadores, além das outras pessoas que assumem a responsabilidade de mediar o ensino-aprendizagem das disciplinas do curso.

Na Figura 6 é possível visualizar a sala de aula Oiticica em momento de registro de despedida de uma educadora de Língua Portuguesa que foi transferida de seu trabalho e já não poderia mais contribuir com seu voluntariado na EFA por conta da distância física.

Figura 6. Sala de aula Oiticica no dia da despedida da Educadora Benigna.



Fonte: Arquivos da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé.

Muitos desafios permeiam o processo de uma escola que funciona através do trabalho voluntário, porém é este que vem tornando possível a realização da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé. O afastamento de educandas e educandos por diversos motivos, bem como de educadoras e educadores, é uma realidade, mas também o é, a permanência de quem continua e se torna resistência. E é no cotidiano das experiências, da partilha de saberes, dos altos e baixos, das dificuldades e desafios, que a EFA vai trilhando sua caminhada. Com a colaboração, o apoio e a força de pessoas que se tornam sujeitos e se reconstróem a partir das vivências e superações, tanto no individual quanto no coletivo. Assim, os momentos de círculo de mãos dadas se fazem bastante presentes, para realimentar as forças e a esperança conforme se bem visualiza na Figura 7.

Vale ressaltar que os momentos de oficinas também são muito ricos, por exemplo: oficina de vassoura de palha de carnaúba; oficina de defensivos naturais; oficina de poesia; oficinas de apicultura; oficina de vassoura de palha de coqueiro; oficina de bioágua e oficina de biodigestor. Além das visitas e intercâmbios que proporcionam aprendizados únicos e extremamente relevantes.

Figura 7. Momento de círculo e mãos dadas após plantio de uma árvore em frente à EFA.



Fonte: Arquivos da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé.

Retomando a rotina diária, após as atividades de campo da tarde, as turmas têm descanso e lazer até as 19h, que é o horário do jantar. Com exceção do grupo responsável pela janta no dia, pois precisam prepará-la. Às 20h inicia-se o serão que segue até as 21h30. Os serões são momentos educativos, mais diversos, além das disciplinas, podem ser uma roda de conversa, um cine-debate, integração com a comunidade, artes, estudos, entre outros.

A Figura 8 foi realizada após oficina de Primeiros Socorros, contando com a participação das duas turmas, da cozinha, familiares de educandos/as e representantes da Coordenação Pedagógica da EFA, a qual é constituída por cinco pessoas.

No ano de 2020, durante o primeiro Tempo Escola, iniciou a pandemia da Covid-19, suspendendo as aulas. As EFA's do Ceará construíram juntas propostas de atividades

remotas, mas as dificuldades das turmas em acompanhar e se adequar eram muitas. Inclusive expressando que não queriam aquela forma de aprendizado e preferiam esperar o momento de retorno presencial para a escola.

Assim, algumas atividades continuaram sendo realizadas com quem tinha disponibilidade em participar, por exemplo; entrevistas com educandas e educandos com o apoio do educador de História e o início de conversas ao vivo, denominadas EFAoVivo, transmitidas pelas redes sociais da EFA Jaguaribana e aberta para participação do público em geral. Contando com a contribuição de pessoas convidadas para abordagem das temáticas.

Figura 8. Frente da EFA após oficina de Primeiros Socorros com Vanusa.



Fonte: Arquivos da EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé.

Durante o período de pandemia, a EFA também escreveu projetos para conseguir alimentos e materiais de higiene e limpeza para distribuir junto às famílias de edu-

candas e educandos e famílias em vulnerabilidade. Quando permitido pelas orientações dos órgãos de saúde, visitas às famílias foram realizadas pela Coordenação Pedagógica, para acompanhamento e entrega de material educativo. Nesse período a Associação EFA Jaguaribana também recebeu a aprovação do Projeto Sementes da Vida no Vale do Jaguaribe, escrito em 2018. Assim, em algumas atividades do projeto, as turmas também eram convidadas a participar.

A primeira turma da EFA, Asa Branca (2018) concluiu em 2022, e a previsão da segunda turma, Mandacaru (2019), concluir é ao final de 2023.

Considerações

Além da formação propriamente dita, os resultados também se ampliam em relação ao entendimento sobre a educação. O que pode ser visto nas falas de educandas e educandos, tais como: “Agora acredito na educação”; “A primeira vez que peguei um livro para estudar foi para fazer a seleção da EFA”; “Na EFA eu melhorei 70%”; “Minha família diz que agora estou mais calma, menos respondona” - educandas da turma Asa Branca (2018).

Os relatos familiares também demonstram que em alguns meses, a juventude já demonstra mudanças positivas. As famílias expressam alegria e desejo de que suas filhas e filhos, netas e netos continuem na EFA, pois percebem avanços, seja no comportamento com as outras pessoas ou consigo, ao assumir tarefas que antes não faziam, tais como as tarefas domésticas e/ou agrícolas e pecuárias.

Vale ressaltar que, além das atividades propriamente ditas escolares, a EFA também realiza eventos e executa projetos junto às comunidades, a população e as organizações que atuam no território do Vale do Jaguaribe. Entre os eventos tem-se, por exemplo: a Festa da Colheita Camponesa; o Festival do Mungunzá; o Encontro de Agricultores e Agricultoras Experimentadores(as) do Vale do Jaguaribe e o Encontro das Áreas de Assentamentos. Visitas à EFA também são constantes, tanto de universidades como de demais instituições sociais e religiosas que defendem a Educação do Campo, a Agroecologia e a Convivência com o Semiárido.

Buscando o fortalecimento e o avanço nas lutas dos Povos, a EFA Jaguaribana também compõe redes de articulação política, tais como: o Fórum Cearense Pela Vida no Semiárido (FCVSA); o Fórum de Convivência com o Semiárido do Vale do Jaguaribe (FCSVJ); a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) e a Articulação das EFA's do Ceará. Também participa do Grupo de Trabalho de Sementes Crioulas do FCVSA e do Comitê da Sub-Bacia Hidrográfica do Médio Jaguaribe, entre outros.

É nesse caminhar com esperança na Educação do Campo, na Juventude e na Luta dos Povos que EFA prossegue seus passos, contando com a força e o apoio de quem acredita e se dispõe a contribuir com a construção de uma sociedade e de um mundo melhor.

Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado!
Nenhum passo atrás, nenhum direito a menos!
Semiárido Vivo!

Referências

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Os desafios da formação continuada na Escola do Campo Padre José Augusto Régis Alves, em Jaguarétama

Mádja Diógenes Maia
Nádja Diógenes Maia

Neste capítulo temos como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados na formação continuada dos professores e professoras da Escola de Ensino Médio do Campo (EEMC) Padre José Augusto Régis Alves, situada no Assentamento Pedra e Cal, no município de Jaguarétama, Ceará.

As análises têm como base a pesquisa realizada para consecução da Dissertação de Mestrado *Educação do Campo: avanços e desafios na construção da proposta pedagógica da escola Padre José Augusto Régis Alves*, da área de concentração Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, apresentada em 2017, ao curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Além da pesquisa empírica, na qual entrevistamos professores(as) dessa escola e moradores(as), também realizamos estudos bibliográficos sobre as categorias centrais: Educação do Campo e formação continuada do professor.

O desenvolvimento do artigo contempla num primeiro momento o contexto de constituição do Assentamento

Pedra e Cal, onde se insere a Escola. Em seguida, serão abordados os desafios da Formação Continuada dos professores da Educação do Campo e, ao final, apresenta-se uma síntese conclusiva das questões centrais da temática abordada. Esperamos que as reflexões apresentadas possam contribuir não só para o debate da Educação do Campo no Ceará, mas também para apontar perspectivas relativas à formação docente continuada.

Breve história sobre o Assentamento Pedra e Cal e a conquista da escola do Campo Padre José Augusto Régis Alves

O Assentamento Pedra e Cal é uma das três pequenas agrovilas que surgiram da desapropriação da fazenda do proprietário doutor Antônio Marcos, empresário agropecuarista de Fortaleza. Esse assentamento surgiu em 30 de setembro de 1997, dentre tantos outros do município de Jaguaratama-CE, e se destacou no processo histórico de reforma agrária local pela extensão que tinha a fazenda, cujo dono tinha convênio com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), desenvolvendo projetos de bovinocultura para manter a estrutura da mesma.

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) comprou a fazenda e, com levantamento das associações, sindicatos e movimentos sociais para identificar a quantidade de famílias que seria possível ocupar as terras desapropriadas, foram realizados os cadastros das mesmas e, em seguida, ocuparam a área para reforma agrária que só pôde ser iniciada após a indenização

das terras. Hoje, existem no local três agrovilas: Pedra e Cal, Casa Nova e Lagoa do Mato, com, respectivamente, 29 famílias, na primeira, e 20 em cada uma das demais, perfazendo um total de cerca de 70 famílias.

Apesar de o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) ter participado dos movimentos iniciais, foi a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (FETRAECE) que mais esteve presente nos momentos iniciais desse assentamento, com apoio logístico, por exemplo: quando os assentados tinham que ir à Fortaleza, a sede da FETRAECE servia como ponto de apoio, além de ajuda com técnicos para orientar e auxiliar durante o processo de ocupação.

De maneira geral, as 70 famílias que compunham a ocupação no acampamento de reforma agrária permaneceram em luta constante ao longo de vários meses, a fim de pressionarem por seus direitos em manifestações coletivas. E nem sempre foram/são compreendidos em suas lutas, chegando a serem destratados, chamados por palavras de baixo calão, como *vagabundos*, e ainda sofrendo repressão policial por parte do Governo Estadual, conforme afirma o senhor Antônio da Bia⁹ sobre uma passeata pacífica que o movimento organizou em Fortaleza:

“Aqui, graças a Deus, sempre foi muito tranquilo. Tinha 70 famílias. Passávamos dois, três dias na rua atrás de benefícios. A gente fazia movimento no meio da rua em Fortaleza, atrás das coisas do governo. A gente armava as barracas no meio da Bezerra de Menezes e ficávamos lá. A CUT e a FETRAECE mandavam

9 Morador do Assentamento Pedra e Cal, está engajado desde o início da luta pela conquista do assentamento.

deixar o povo lá e o pessoal do MST. [...] A primeira coisa que diziam da gente era que a gente era vagabundo. Nós fomos um dia para uma passeata lá em Fortaleza. Quando nós chegamos lá, já tinha uma polícia esperando nós. Por que eles já tinham ameaçado, se fosse fazer passeata, iam rebolar pedra, soltar bomba. A polícia já “tava” esperando nós. Quando nós chegamos, a polícia já “tava” lá. Era nós descendo e a polícia só colocando nós para um canto assim. Era muita gente, “vei”. E a polícia encostada em nós na lateral. Aí quando nós “passava” nas calçadas, empurrava o grito. E a polícia encostada. Aí nós viemos e a polícia veio. Aí nós paramos numa praça lá e os “bichão” foram falar. E fazendo promessa e tal. E a polícia lá. E quando já “tava” todo mundo para ir embora foi que a polícia saiu. Mas se a polícia não tivesse, os outros que eram contra davam bordoada na gente” (Maia, 2017, p. 60).

Esse episódio e muitos outros parecidos mostram que a organização do assentamento foi um processo de assentamento desafiador. De modo geral, a comunidade do Pedra e Cal deu grande importância à educação e, por isso e por outros motivos, hoje é a sede da escola do campo que atende as 22 localidades e assentamentos do entorno. “Muitos são os desafios colocados: a estruturação da produção, a organização política, a construção de novos laços sociais, a luta pela melhoria da infraestrutura, por educação, saúde e crédito” (Carvalho, 2006, p. 63).

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não como ênfase o trabalho agrícola (Caldart, 2008, p. 57).

Pensando sobre esse amor à terra, vale ressaltar que, antes dessa escola do campo já funcionava a Escola de Ensino Fundamental e Médio Maria Benilde, em uma casa antiga antes da desapropriação, quando ainda era uma fazenda, e que após se tornar assentamento continuou funcionando, mas em um galpão, ainda com esse nome, até o então diretor, Cosme Norberto, que também era funcionário da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 11 de Jaguaribe-CE, comentar sobre o projeto de escolas do campo no Ceará para o então secretário de educação de Jaguaretama-CE, o Sr. Jurailson¹⁰, que por meio de ofício realizou o pedido à CREDE 11 e esta repassou esse pedido à Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), que aprovou a construção da Escola do Campo como existe hoje.

“[...] a comunidade reclamava da precariedade do funcionamento. [...] Então os moradores faziam essa reivindicação. Lá tanto precisava de uma escola do município quanto do estado. Lá tem essa peculiaridade, do município também não tinha uma escola lá. Tinha uma casa lá que era adaptada que funcionava a escola do município, mas também precária, adaptada. É tanto que era pequena, por que nem absorvia. Todo ano eu fazia duas, três salas a mais. Pra poder ir absorvendo tanto do município, tanto do Estado. Usava a casa sede para a escola do município por que não tinha espaço. Ai nós decidimos. Com o apoio, e eu sou muito grato à receptividade por parte dos dirigentes da comunidade. Eu levei a ideia para eles e eles absorveram bem. E nos deram todo tipo de apoio necessário. A casa e escola fica à disposição de vocês, vocês podem fazer as adaptações que vocês quiserem e necessitarem. E eles sempre participavam das reuniões

¹⁰ Ex-vereador, era o secretário de educação do município de Jaguaretama na época que a Escola do Campo foi construída.

da gente, discutiam as questões, eles eram muito participativos. O Edmar foi um deles, presidente bastante presente. O Renier, ele foi o primeiro presidente da associação. [...] E em termos de qualidade, a escola só deixava a desejar por que a adequação dos espaços que tínhamos hoje aqui no Instituto. Mas a gente fazia o possível, né, para melhorar um pouco. E eu não sei se é por que os alunos sempre aquele do bairrismo de tá em casa né. Os alunos percebiam que a satisfação deles era estar perto de casa, principalmente os pais percebiam. [...]” (Maia, 2017, p. 65).

A escola Padre José Augusto Régis Alves é composta por ambientes bem adequados para um bom funcionamento, com: 1 sala de professores, 12 salas de aula, 1 sala do Grêmio Estudantil, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências multidisciplinar, 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo, 1 cozinha, 1 banheiro para alunos com necessidades especiais masculino, 01 banheiro para alunos com necessidades especiais feminino, 01 banheiro masculino para alunos, 1 banheiro feminino para alunas, 1 área coberta para refeitório, 1 quadra coberta para a prática de esportes, 1 sala para diretoria, 1 sala de coordenação escolar, 1 secretaria, 1 almoxarifado, 1 dispensa, 1 banheiro masculino para funcionários, 1 banheiro feminino para funcionárias, 1 anfiteatro, campo experimental com 5 hectares. Bem como também dispõe de 2 TVs, 2 aparelhos de DVDs, 29 computadores, 1 notebook, 1 máquina de xérox, 1 impressora scanner copiadora, 1 máquina fotográfica digital, 101 DVDs e CDs, 1 Datashow, 2 micros systems, mapas diversos e outros, para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Figura 1. Entrada da escola Padre José Augusto Régis Alves



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A atuação na comunidade do Padre José Augusto, que dá nome à escola, constituiu um processo histórico muito importante, por trazer ao cotidiano escolar a noção de luta coletiva de movimentos sociais aos quais o padre se engajava e que marcou profundamente sua personalidade mesmo após sua precoce morte.

Após a inauguração da escola em julho de 2010 e início das aulas em agosto, quem assumiu a direção da escola foi o Diretor Cosme Norberto Tavares, que ficou na gestão até 2011. A princípio, só tinha diretor e professores. Apenas em 2012 passou a ter secretária e coordenadora. De maneira geral, embora tenha sido por um curto período de tempo, o diretor Cosme Norberto, segundo relatam os professores, era bem participativo, inclusive foi ele quem criou grande parte do PPP da escola, embora este ainda esteja em processo de construção. A atual gestão da escola do campo, com o professor Fernando Fernandes, tem sido apontada como

um diferencial para que a escola Padre José Augusto Régis Alves tivesse a aceitação e a vinculação com a comunidade.

O fato de o projeto da escola do assentamento Pedra e Cal ter coincidido com a data dos projetos das outras quatro escolas do campo do Ceará, foi outro aspecto que influenciou na concretização da escola do campo. Entretanto, a escola do campo Padre José Augusto Régis Alves é a única dentre as cinco primeiras escolas do campo do estado do Ceará que não é vinculada ao MST, pelo fato de que esse movimento social, apesar de ter tido certa participação na conquista do assentamento, não esteve presente na luta pela escola, uma vez que a conquista desta se deu de maneira diferente. Em entrevista, o senhor Edmar¹¹ relatou:

MÁDJA: “Pronto, agora você tocou em um ponto que eu queria chegar! Como é que ela foi parar aqui?”

EDMAR: Isso aqui era logo cinco escolas. Itapipoca. Itarema. Monsenhor Tabosa. Santa Barbara. E essa não era aqui.

MÁDJA: No caso, ia pra outra cidade, ou ia pra outro assentamento?

EDMAR: Pra outro lugar. Aí eu tinha muita amizade com ele. E na época ele era o Secretário de Educação. Aí eu e Renier dissemos “Jurailson, traz essa escola pra cá”. Eu trago mesmo! (risos). Pronto, aí ele era o Secretário na época e nós fomos, aí se encaixamos com a Maria de Jesus e deu certo. Aí liberou a escola pra cá. [...] Foi a FETRAECE que ajudou a gente.” (Maia, 2017, p. 67).

11 Morador do assentamento Pedra e Cal, foi o primeiro presidente da Associação de Moradores e também por diversas outras vezes.

Apesar de ter sido um projeto ousado, a proposta inicial de pedir à Seduc que o Assentamento Pedra e Cal sediasse uma escola do campo, a intenção desse pedido inicial não incluía uma proposta crítica *do campo*, mas sim uma escola rural estadual por ser de nível médio:

MÁDJA: “No caso, quando você fez esse projeto já tinha ouvido falar da proposta da Educação do Campo?”

JURAILSON: Não.

MÁDJA: Você fez para ser uma escola rural estadual?

JURAILSON: Exatamente. Ai isso foi uma coincidência. Mas nós estivemos com o Secretário. Eu acho que ela estava com o nosso secretário mostrando a necessidade, eu não lembro qual foi o mês. Só que sei que foi em 2007, mais ou menos. Foi no primeiro semestre. Elizabeth¹² lutou por nós. Se eu não me engano era Jaguaretama e Tauá que tinha essa proposta. Então foi uma ousadia fazer isso. Então eu disse ‘olha Secretário, a gente fez isso mais assim como uma espécie de um sonho até da gente pra poder levar a ideia prática’. A gente sabe que não é sustentável. O município precisa de uma escola que possa dar vazão a essa demanda. E ela foi simpática e quando surgiu exatamente esse projeto, a própria secretária se comunicou com a menina Elizabeth. Elizabeth pediu para eu fazer esse relatório e incluiu Jaguaretama.” (Maia, 2017, p. 62).

Sobre a qualidade do ensino na escola do campo, a professora. Cilene¹³ foi categórica com esse aspecto como sendo incontestável, pois, além de ser uma escola que se

12 Diretora da CREDE 11, central de Jaguarebe, na época da conquista da Escola do Campo.

13 Professora da escola e moradora do assentamento. Sua família foi uma das primeiras a morar em Pedra e Cal.

torna mais acessível para as crianças e jovens dessa comunidade e localidades vizinhas, tem profissionais competentes lidando com temas de relevância local e global:

MÁDJA: “Em termos de qualidade de ensino, o que você diz?”

CILENE: Eu não acredito que deixe a desejar. Eu acho que aqui não é... Porque, independentemente de ser funcionária, a gente tem que ser realista [...] verdadeiro no que acontece, né? Mas assim, eu acho que todos aqui sempre [...] sempre [...] teve esse engajamento [...] Das pessoas quererem o melhor. Até teve depoimentos de alunos que vêm de outras escolas. Eles mesmo comentam de que a escola realmente tem essa preocupação de repassar o melhor que puder para os nossos educandos. Então a gente, né? [...] Eu sou muito feliz! Eu acho que no dia que eu sair daqui, que eu não tiver oportunidade, eu seria a pessoa mais triste dessa comunidade. Que eu amo essa escola. Que é na minha comunidade. Que foi uma conquista. Foi tudo de bom isso, eu ainda digo que ela ainda está nascendo. Muita coisa pode acontecer. Muita coisa pode vir! Pra ajudar a todos nós que fazemos a Padre José.” (Maia, 2017, p. 67).

Enquanto sujeitos que não possuem o movimento social tão ativo cotidianamente, o diretor Fernando¹⁴ ainda admitiu que tinha necessidade de mais aprendizados sobre a educação do campo, uma vez que tanto o conhecimento sobre essas escolas ainda é escasso – destacando mais uma vez a relevância social da presente dissertação –, quanto é um conhecimento construído coletivamente por todos os sujeitos que fazem o campo e sua escola:

14 Foi o 2º diretor da Escola do Campo. Está nessa função desde 2012 até o presente momento.

“Nós ainda estamos descobrindo um pouquinho de educação do campo. [...] Isso. É muito pouco o que a gente sabe, né? Eu acho que isso foi muito desafiador. Ou está sendo, né? E não é fácil. Você que tá aí com um estudo bem mais aprofundado, né? [...] Com certeza. E aqui ainda tem um ponto. Por que qual a diferença da nossa escola para as demais? A nossa escola não é acompanhada diretamente pelo MST. Não é que eu entenda que Educação do Campo só se faça com o MST não. Mas eu entendo que a educação do campo se constrói com movimento social. Porque a gente tem que entender que é uma luta do povo. É uma conquista deles. E isso, Mádja, eu avalio que a gente tem dado um passo a menos no sentido de discussão, de estudo mesmo. Que a gente sabe que esses educadores das escolas do campo. Eles estudam mesmo. Eles estudam bastante. [...] Não é que os nossos não estudem. A nossa escola, infelizmente, direciona mais para uma questão de resultados mesmo. O que o movimento não visa muito. O movimento visa mais formação.” (Maia, 2017, p. 77).

Isso é importante para os jovens e os educadores e educadoras do campo: muito mais que avaliações externas que *encaixotariam* essas crianças em mentes reprodutoras de conhecimentos idealizados, a escola do campo proporcionaria que os sujeitos da educação do campo dessem mais importância à construção coletiva da criticidade, de ser cada vez mais capazes de desenvolver um posicionamento crítico acerca de várias temáticas do seu cotidiano.

Nesse pressuposto de luta contra-hegemônica, pautam-se as Escolas do Campo, que vão de contrapartida ao mecanicismo de desarticulação com a realidade que os conteúdos são trabalhados nas escolas numa perspectiva tradicional. De outro modo, as Escolas do Campo buscam a produção de conhecimento sobre a realidade, portanto, não dissociando teoria e prática.

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenções sociais nesta realidade (Caldart, 2004, p. 53).

Há, portanto, a necessidade de continuidade nos estudos e pesquisa sobre educação do campo, visto que essa perspectiva de educação se refere à práxis, a uma junção de teoria e prática. Elas andam juntas em torno de uma conquista que tem em seu escopo os movimentos sociais na formulação do debate entre a realidade vivenciada pelos diversos sujeitos que compõem as escolas do campo e os conteúdos a serem acrescentados no processo ensino-aprendizado, em uma contrapartida ao modelo de ensino que vinha pregando os interesses da classe hegemônica como sendo os mais socialmente aceitáveis.

Por entender essa necessidade de continuidade de estudos e pesquisas sobre a educação do campo, por parte dos sujeitos que fazem essa instituição escolar e que moram nos assentamentos e localidades do entorno, percebe-se a urgência em focar no processo de Formação Continuada docente, a qual tentaremos debater resumidamente a seguir.

Os desafios da formação continuada dos professores da Educação do Campo

A formação continuada dos educadores é uma parte importante da produção do conhecimento do trabalho docente. Entretanto, quando se trata da formação continuada dos educadores e educadoras das escolas do campo, é pos-

sível refletirmos sobre os avanços e perspectivas desse processo perante diversos desafios, tais como: falta de conexão da teoria com a realidade da experiência social dos educadores e educandos; falta de diálogo entre formadores e professores, dentre outros fatores que foi possível analisarmos nas falas dos próprios professores da Escola do Campo Padre José Augusto Régis Alves, da qual fiz parte enquanto membro das equipes formadoras das duas primeiras formações continuadas que proporcionou captar diversas particularidades que traremos adiante.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2008, p. 29).

A formação continuada do docente passa a ser imprescindível e indispensável em meio a tantas transformações que vem sofrendo a educação ao longo da sua trajetória. Com isso, deu-se a necessidade de aderir às *capacitações* contínuas para profissionais das escolas durante todo o ano letivo para que se pudesse repensar a prática docente em sala de aula.

O educador precisa se reinventar em sua formação para atender a dinâmica escolar e a demanda dos educandos. Dessa forma, com relação aos conteúdos dos cursos de formação de professores, como dos estudantes da educação básica do campo e da cidade, “precisam assegurar a leitura histórica da realidade, articulada com os processos formativos mais amplos, contemplando ciência, cultura,

experiência e trabalho.” (Frigotto, 2010 apud Souza; Fontana, 2013, p. 17).

Temos muitas dificuldades nos programas de formação continuada, entre as quais podemos citar o desinteresse dos professores nos momentos de formação, o que gera um sentimento de falta de efetividade destes momentos no contexto da sala de aula. Arroyo (2013, p. 76) aponta que, nas formações continuadas, os professores têm “um desconforto diante da desvalorização de vivência de sua docência diante da ausência dos saberes do trabalho nos currículos dos cursos de formação”. Outro fator que muitas vezes engessa o professor na sala de aula é a superlotação das salas em detrimento do conhecimento que o professor tem de dar conta. Assim ocorre com o foco nas teorias propriamente ditas, sem ainda considerarem a realidade e a experiência social dos educadores e educandos. Os educadores sentem-se desinteressados nas formações por não alcançarem efetividade na mudança do ambiente pedagógico da sala de aula – o que gera um sentimento de desesperança na mudança da realidade escolar e fora dela também.

Na escola do campo Padre José Augusto Régis Alves, do assentamento Pedra e Cal, a realidade da formação continuada docente também representou em si um desafio repleto de diversos outros desafios. O maior de todos foi encontrar uma equipe formadora conhecedora da temática do campo que pudesse repassar a formação aos professores. Essa dificuldade só foi superada em 2015, após cinco anos de existência da escola.

No dia 1º de junho de 2015, a turma de Educação do Campo do MAIE, juntamente com a turma de Fundamen-

tos da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), se deslocou da referida faculdade, em Limoeiro do Norte – CE, até a Escola do Campo Pe. José Augusto Régis Alves.

Durante a visita, tivemos a chance de conhecer, além da estrutura do prédio e seu funcionamento, um pouco sobre a história dos alunos e da trajetória de luta dos moradores do assentamento pela garantia de seus direitos à terra, trabalho e educação. Na ocasião, o diretor da escola, Fernando Fernandes, e o coordenador pedagógico, José Wanderson de Nascimento, fizeram o convite para que a professora Sandra Gadelha e os alunos do mestrado realizassem a formação continuada dos professores da escola que ainda não havia sido iniciada durante esses cinco anos de funcionamento. O convite foi aceito.

Figura 2. Visita à escola Padre José Augusto Régis Alves



Fonte: Acervo das autoras.

Para que as formações pudessem ser realizadas a contento, atendendo os objetivos da escola do campo, a equipe formadora decidiu realizar um estudo sobre a realidade escolar e seus sujeitos através de um grupo focal com os 11 professores da escola, tanto os de nível fundamental quanto os de nível médio, tendo como diretriz ouvi-los acerca dos avanços, desafios e perspectivas do trabalho docente e educativo na escola do campo.

Os objetivos dessa formação foram: Construir e realizar formação com os professores e professoras do ensino fundamental e médio voltada para a reflexão do trabalho docente na perspectiva de fortalecimento da educação do campo; Refletir com os professores sobre os princípios e metodologias da educação do campo, situando-a no contexto da realidade do campo no Brasil e Ceará; Possibilitar ao conjunto docente reflexões e aprofundamentos acerca das temáticas de seu interesse, relacionadas ao trabalho docente em face das especificidades de uma escola do campo; Vislumbrar a construção coletiva de estratégias de interação e aprendizados com o grupo docente das escolas de ensino fundamental e médio, a fim de fortalecer o projeto das escolas do campo, bem como processos e metodologias de aprendizagem.

Como resultado do grupo focal dos sujeitos que selecionamos para nossa pesquisa (os docentes do ensino médio), coletamos tanto as informações pessoais e profissionais dos professores com o preenchimento de Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), quanto dados construídos coletivamente durante as discussões sobre avanços, desafios e perspectivas na realidade da escola do campo.

Ao longo do grupo focal, alguns aspectos foram revelados sobre a dinâmica da escola, um dos que destacamos enquanto desafio foi o fato de que mesmo que a comunidade em torno da escola do campo atualmente demonstre se engajar bastante nas questões da escola, nem sempre foi assim. Por conta da falta de informação sobre a proposta curricular da educação do campo, muitos pais achavam que seus filhos iriam para a escola para trabalhar. Por isso, houve relutância em matriculá-los logo no início, desafio este que com maiores informações foi rompido.

Figura 3. Atividade na escola Padre José Augusto Régis Alves



Fonte: Acervo das autoras.

Além desse desafio inicial e tantos outros referentes ao assentamento e à estrutura da escola, o grupo focal também nos revelou dados sobre as condições de trabalho dos professores, bem como a escassez inicial de materiais didáticos direcionados para educação do campo e a compreensão que os docentes têm de que essa dificuldade tem que ser vencida aos poucos, uma vez que essa é uma temática ainda nova e em construção, conforme afirma o professor 7:

“O desafio que eu tive quando eu vim pra cá, quando eu fui deslocada da minha disciplina, ‘e aí, como trabalhar?’, conhecer os meninos, né? Pra mim foi o grande desafio, claro que a gente foi evoluindo aos poucos, o material foi aparecendo aos poucos, que ainda existe, né? Que é a questão, né? [...] a gente tá tentando, na medida do possível, pois tá chegando bastante material aqui na biblioteca e a gente vai complementando porque a gente entende que tem que trabalhar diretamente com a realidade, então nós é que temos que produzir esses materiais.” (Maia, 2017, p. 131).

Outro grande desafio que se fez presente na fala da maioria dos professores foi sobre o nível de conhecimento que os alunos trazem do ensino fundamental, pois a realidade de algumas turmas se torna alarmante, com situações de alunos fora de faixa etária, e até mesmo que deixam de estudar ou faltam bastante nas aulas para trabalhar e ajudar a família no trabalho do campo.

Dessa forma, os professores revelaram os seguintes desafios e dificuldades: a integração dos conteúdos da base diversificada com os conteúdos das disciplinas regulares; a adaptação de alunos e professores ao novo *modelo* de proposta educacional; o planejamento coletivo, pois cada professor planejava sua disciplina sozinho; os professores não têm muita base teórica sobre educação do campo; o estímulo dos alunos, pois eles não têm perspectiva de vida; evasão escolar; e necessidade de material didático para utilizar na sala de aula.

Em seguida, os professores foram convidados a debater sobre os avanços que presenciaram durante sua atuação na escola do campo. Destacaram: conquista do Campo Experimental; melhoria dos transportes; adaptação à nova escola; os professores ganharam o direito do planejamento diário; os alunos passaram a se identificar com a escola,

vendo-se como sujeito da realidade do campo; com o passar do tempo, os pais passaram a aceitar a escola, mas ainda há uma rejeição por uma pequena porcentagem deles, visto que, a princípio, não entediam a proposta da escola.

E, por fim, podemos sintetizar as perspectivas que os professores do grupo focal apresentaram em relação à sua atuação docente na escola do campo. Apontaram: esperar que as formações continuadas possam *dar respostas* para as questões levantadas; ajudar os docentes na sua prática profissional diária; que a comunidade se integre mais ainda com a escola; que os alunos possam colocar em prática o que aprenderam na escola, para que possam viver no campo com dignidade; que os alunos possam ter perspectiva de vida e consigam cursar uma faculdade.

Após a visita inicial à Escola do Campo, os dados colhidos no grupo focal nos deram base de como selecionar os conteúdos para as formações continuadas. Em 14 de dezembro, realizamos a I Formação de Educadores e Educadoras da Escola do Campo que, apesar de inicialmente ter sido pensada no formato de quatro módulos, que tratariam de temáticas relevantes para a construção de conhecimentos básicos sobre educação do campo, desde sua origem até a atualidade, devido à indisponibilidade de tempo da equipe formadora, a formação se restringiu a um único encontro, em que rapidamente se apresentaram os resultados do grupo focal. Ao sentir a necessidade dos professores, com uma linha do tempo construída coletivamente, a Dra. Sandra Gadelha lhes explicou melhor sobre as origens políticas e processo de lutas populares que direta e indiretamente influenciaram no surgimento da educação do campo, dados estes que a maioria dos professores demonstrou desconhecer.

A partir da base de dados coletados durante o grupo focal, tendo conhecido um pouco melhor a realidade da comunidade Pedra e Cal, das demais comunidades, dos alunos que a escola do campo recebe, bem como das necessidades que os professores revelaram ter no cotidiano escolar, foi-nos possível planejar as ações da primeira formação continuada que esses professores receberiam desde que a escola foi fundada.

Nesse sentido, o grupo focal representou um grande avanço na formação docente, uma vez que a proposta de educação do campo é a construção de conhecimentos adquiridos coletivamente e que prioriza os saberes locais, mas que também serve para melhorar e ampliar os conhecimentos que os sujeitos da escola já trazem, sejam esses sujeitos alunos, professores ou gestores.

Por isso, as ações da primeira formação se voltaram para a explicação das origens da proposta de educação do campo, buscando sempre dialogar com os professores para compreender quanta noção eles tinham sobre esse processo histórico de construção da educação do campo, o que, surpreendentemente, a maioria demonstrou quase que total desconhecimento sobre o tema.

Com o objetivo de melhorar o rendimento escolar, contribuindo para a melhoria da formação de educadores, educadoras e educandos, ao ampliar o universo de conhecimento dos mesmos sobre a reflexão da prática pedagógica com propostas interativas e método dialético, a II Formação de Educadores e Educadoras da Escola do Campo surgiu com a parceria da CREDE 11, Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jaguaretama – CE, Comunidades Locais e

as três Professoras Formadoras do Centro Limoeirense de Ensino (FIVALE), da qual fizemos parte.

Com discussões teóricas sobre temáticas polêmicas do seio escolar e com oficinas práticas de confecção de jogos didáticos interdisciplinares, os cinco encontros da formação continuada de 2016 foram organizados de modo a contemplar as dúvidas e temas elencados pelos próprios professores como sendo os seus maiores desafios na práxis escolar, sendo eles: Docência e Identidade dos Sujeitos do Campo, Currículo, Ensino e Didática, Tecnologia e Educação e Avaliação da Aprendizagem.

Todos os encontros de formações foram divididos em momentos, sendo: apresentação, em que explanaram-se os objetivos, metodologias e tipo de atividade desenvolvida ao longo do dia, bem como uma mensagem reflexiva sobre a temática; teoria, com suporte de alguns textos de cunho crítico e que se relacionassem às temáticas com a realidade da educação do campo; discussões, nas quais os educadores iriam salientar sobre a relação entre os temas, as teorias e a realidade local da escola do campo; vídeos e/ou músicas que resumissem e concluíssem a temática; oficinas, geralmente em duas equipes eles confeccionaram alguns jogos e dinâmicas lúdicas que poderiam ser aplicadas interdisciplinarmente em sala de aula; avaliação, onde eles debateram sobre a relevância da temática, a forma como as metodologias foram aplicadas nas formações e como elas poderiam ser adaptadas ou como foi a aplicação em sala de aula do material confeccionado nas oficinas.

Cabe salientar que, em um dos momentos de debate avaliativo, as falas de muitos professores foram no sentido de

que esperavam que a formação trouxesse um foco maior nos descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e das avaliações externas. Entretanto, conforme o próprio diretor da escola falou, em defesa das formadoras e dos conteúdos e temáticas desenvolvidos ao longo da formação, as temáticas planejadas e executadas ao longo da segunda formação surgiram a partir de questões que foram elencadas pelos próprios educadores durante o grupo focal como desafios durante seu cotidiano escolar.

Mesmo sendo válida a preocupação dos docentes com os níveis das avaliações externas, não se poderia deixar de lado o fato de que essa é uma escola do campo e, como tal, o foco principal é uma educação sobre, com, do, e para o campo. A comunidade, a qual a escola está inserida, citou, ainda, se, em diversas situações, as experiências do campo experimental Mandala buscam saberes da comunidade e, por sua vez, a comunidade vai à escola tirar dúvidas sobre os saberes do campo que são desenvolvidos, então, não se poderia ignorar essa realidade na ocasião das formações ou mesmo de oportunidades de cursos que venham a somar com os saberes já desenvolvidos na escola do campo.

No tocante às formações com os professores, as oficinas se tornaram reflexo das teorias debatidas em grupo sobre a temática de cada encontro, uma vez que os jogos didáticos produzidos pelos professores durante as formações apresentavam propostas interdisciplinares e, por isso, de utilidade garantida e testada pelos professores entre um encontro e outro, solucionando mais um dos tantos impasses presentes no cotidiano escolar.

Além disso, ao finalizarmos os encontros com uma roda de conversa avaliativa, foi possível verificar que muitas outras dúvidas foram sanadas no decorrer dos encontros, inclusive referentes às questões do campo e às lutas dos movimentos sociais que o compõe. Daí que não é possível outra autoavaliação, enquanto membro da equipe de Professoras Formadoras, que não remeta a resultados satisfatórios e condizentes com os objetivos traçados em consonância com os preceitos que fundamentam a educação do campo de construção coletiva e continuam em diálogo.

Considerações Finais

Nossa proposta, ao trabalharmos os temas considerados desafiadores para os docentes da referida escola do campo, tem o diálogo não apenas como método, mas também como princípio ao qual acreditamos que se torna possível e viável de alcançar. Desse modo, o foco de toda a formação se concentra nos alunos, enquanto jovens e esperança de mudança futura da realidade atual, que se apresenta tão difícil e hostil.

Notamos que, do primeiro para o último encontro, o debate pôde fluir mais facilmente despertando os participantes para se posicionarem no diálogo, não como sujeitos passivos e externos aos temas debatidos, mas sim como cidadãos de luta por direitos a serem defendidos.

O reconhecimento do diretor sobre a situação local e também global que uma escola do campo tem que assumir, e a contrapartida dos docentes que ainda não haviam feito essa conexão entre as questões debatidas nas formações,

que relacionavam a vivência no campo e prática escolar como sendo o grande objetivo das escolas do campo, fez-nos perceber na prática o que estamos debatendo ao longo dessa pesquisa: a formação continuada tem relevância ímpar e singular para as escolas do campo por esse ser um ambiente diferenciado, com particularidades históricas, culturais, econômicas e sociais próprias que exigem um olhar que foque nesses aspectos identitários e que os fortaleça.

Acima de tudo, notamos que a formação é continuada não apenas por vir durante o trabalho, e sim porque não tem fim. É contínua e deve acontecer com o intuito de sanar as necessidades e lacunas que a comunidade escolar sinta, seja por parte dos professores, dos alunos ou mesmo da comunidade. Daí que um dos momentos mais importantes durante a formação foi o debate de temática, em que nos foi possível capturar tantas outras questões que em outras formações serão plausíveis abordar.

De modo geral, todos esses momentos que presenciamos e, em alguns deles, que também participamos diretamente, significaram para os educadores e demais sujeitos da escola do campo grandes avanços ao longo da jornada de formação continuada, com os esclarecimentos e tomada de consciência de que a educação do campo é construída cotidianamente e em coletividade em todos os seus aspectos, inclusive na formação continuada que, conseqüentemente, está fazendo esses profissionais criarem maiores vínculos de identidade com o campo e suas questões política, cultural e socioeconômica. Isso, por sua vez, possibilita o fortalecimento da organização coletiva social entre os sujeitos que compõem a escola, na perspectiva de um futuro com melhores possibilidades para os jovens que fazem a escola

do campo e das comunidades, de onde esses jovens vieram e para onde levaram o retorno desses saberes construídos na escola Padre José Augusto Régis Alves.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Inera-MDA, 2008. p. 67-86.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do Campo**: PRONE-RA, uma política pública em construção. 2006. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Fortaleza, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MAIA, Mádja Diógenes. **Educação do Campo**: avanços e desafios na construção da proposta pedagógica da Escola Padre José Augusto Régis Alves. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. Formação de professores no contexto da escola do campo: problematizando práticas de pesquisa. **Tuiuti**: ciência e cultura, Curitiba, n. 46, p. 13-27, 2013.

As ações de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório de Estudos da Educação do Campo no Vale do Jaguaribe

João Paulo Guerreiro de Almeida
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Diana Nara da Silva Oliveira

Tem-se por objetivo analisar a repercussão da inserção do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo)¹⁵, na região do Vale do Jaguaribe¹⁶, no Ceará. Partimos da seguinte questão problema: como se dá a interrelação entre formação docente e projetos formativos junto aos movimentos sociais, mediados pela inserção em um laboratório?

15 O Lecampo é um Laboratório Interdisciplinar, efetivado em 2006, com recursos do Edital nº 03/2006, da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), a partir do projeto de pesquisa: "Educação do campo: uma análise política-pedagógica do Pronera/UECE e suas relações com o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Jaguaribe". Atualmente, o Lecampo é ligado aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História e Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* da Universidade Estadual do Ceará, no município de Limoeiro do Norte.

16 O Vale do Jaguaribe é uma região do estado do Ceará composta por quatro microrregiões e seus respectivos municípios: Serra do Pereiro (Ererê, Pereiro, Iracema e Potiretama), Médio Jaguaribe (Jaguaribe, Jaguaritama e Nova Jaguaribara), Baixo Jaguaribe (Alto Santo, Tabuleiro do Norte, São João do Jaguaribe, Morada Nova, Ibicuitinga, Limoeiro do Norte, Quixerê, Russas, Palhano e Jaguaruana) e o Litoral do Aracati (Itaiçaba, Aracati, Icapuí e Fortim). As atividades do Lecampo, dada a sua localização geográfica, compreendem a microrregião do Baixo Jaguaribe.

Nosso ponto de partida é o Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo), um Laboratório misto que inclui ensino, pesquisa e extensão, e é vinculado ao Curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE e ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-FAFIDAM/UECE), desenvolvendo, para tanto, atividades em conjunto com outros cursos do centro e instituições, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Escola Família Agrícola (EFA) Jaguaribana Zé Maria do Tomé, da Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, do Movimento 21 e do Grupo de Pesquisa NATERRA.

O Lecampo iniciou suas atividades a partir de 2006 e surgiu com a característica de pesquisa e, posteriormente, agregou o caráter extensionista, pois, atualmente, desenvolve projetos voltados para o fortalecimento das relações entre universidade e comunidade. Assim, desde a sua fundação, esse espaço educativo tem fortes relações com os processos de resistência camponesa existentes no Vale do Jaguaribe, sobretudo na Chapada do Apodi, mediante suas articulações com os movimentos sociais e sindicais da região, perspectivando iniciativas no campo da educação popular e da educação do campo, da questão agrária e ambiental, da educação de jovens e adultos, gênero, juventude e movimentos sociais.

Pesquisa e extensão no território jaguaribano: contribuições do Lecampo

Neste tópico, abordaremos o levantamento investigativo de projetos de Iniciação Científica e de Extensão, desenvolvidos no Lecampo, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (Fecop) e da Fundação Universidade Estadual do Ceará (Uece).

A partir do Relatório de Egressos e Colaboradores do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo), é possível considerar que há três momentos importantes que demarcam a sua atuação e consolidação como espaço acadêmico de formação de educadores em perspectiva crítica, socialmente engajada e articulada com os desafios da educação formal e não formal no território onde desenvolve suas atividades. O Quadro a seguir sintetiza estes momentos do Lecampo¹⁷.

17 No campo do ensino, o Lecampo desenvolveu monitorias acadêmicas em disciplinas do curso de Pedagogia da FAFIDAM, a exemplo de Fundamentos da Educação Popular e de Jovens e Adultos, Pedagogia de Paulo Freire e Estágio Supervisionado em Educação Popular e de Jovens e Adultos, no entanto, para fins deste trabalho, consideramos as experiências de pesquisa e de extensão, sobre as quais temos maiores registros em formato de trabalhos acadêmico-científicos.

Quadro 1: Três momentos que marcam o Lecampo.

<p>1º MOMENTO: 2006-2012, caracterizado pela ênfase na iniciação científica</p>
<p>2006-2009: Estudos de iniciação científica que enfocavam a Educação do Campo, mediante as suas inter-relações com a Educação de Jovens e Adultos do campo, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, sobre juventudes e sobre a infância sem-terra – “sem-terrinhas”;</p> <p>2009-2011: Estudos de iniciação científica acerca da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a história e a memória da EJA, tendo o Lecampo desenvolvido atividades de forma articulada ao Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos – História e Memória: NEJAHM, da Universidade Estadual do Ceará;</p> <p>2012: Pesquisa Diagnóstica das Ações de Alfabetização e EJA no Estado do Ceará – Macrorregião Litoral Oeste – Baixo Jaguaribe.</p>
<p>2º MOMENTO: 2012 a 2014, também caracterizado pela ênfase na iniciação científica e na inserção crítica e engajada dos bolsistas no cotidiano de lutas da Chapada do Apodi, a partir das articulações do Lecampo com os coletivos e instituições que deram vida ao Movimento 21, a partir de 2011</p>
<p>2012 e 2013: Pesquisas enfocando Educação do Campo, Ecosocialismo e o Movimento 21, desenvolvidas no contexto de luta da Chapada do Apodi;</p> <p>2014: Pesquisas enfocando a Educação do Campo e os Movimentos Sociais da Chapada do Apodi, observando as perspectivas de escola e juventude.</p>
<p>3º MOMENTO: 2015 aos dias atuais, caracterizado pela execução de Projetos de Iniciação Científica e de Extensão, sobretudo no Acampamento Zé Maria do Tomé, Chapada do Apodi</p>
<p>2015-2019: Escola, juventudes rurais e mulheres camponesas, gênero e educação (Iniciação Científica);</p> <p>2014 aos dias atuais: Educação Popular, Movimentos Sociais e Agroecologia (Extensão);</p> <p>2020 aos dias atuais: Educação de jovens e adultos e pesquisa em educação (Extensão).</p>

Fonte: Autores, a partir do relatório de egressos e colaboradores do Lecampo.

O primeiro momento, que compreende o período de 2006 a 2012, foi caracterizado pela ênfase na iniciação científica, em projetos de pesquisa voltados à Educação do Campo e à História e Memória da Educação de Jovens e Adultos. Justificam-se por dois motivos: os projetos de pesquisa que enfocavam a Educação do Campo tiveram como ponto de partida a inserção dos bolsistas no acompanhamento de atividades de Projetos de Escolarização de Jovens e Adultos, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), desenvolvidos no Assentamento Bernardo Marin II, localizado no município de Russas, Ceará; e a colaboração do Lecampo nas atividades do Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos – História e Memória (NEJAHM), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Neste último caso, o referido Laboratório cotejou a análise de Projetos, Programas e Ações de EJA na região Jaguaribana, de 1960 a 2011, possibilitando a imersão dos bolsistas em suas próprias realidades, nos seus municípios de origem.

Desta leva de pesquisas em torno da Educação do Campo, resultam os Trabalhos de Conclusão de Curso de: Pereira (2010), sobre as nuances da Educação do Campo na infância, precisamente focalizando a Ciranda Infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST e as crianças *sem-terrinha*; Costa (2010), que em sua pesquisa discutiu os desafios das juventudes camponesas no que concerne à educação e ao trabalho; e Lima (2010), que desenvolveu uma pesquisa sobre os Projetos de Escolarização de Jovens e Adultos, no âmbito do Pronera, no Assentamento Bernardo Marin II. Essa última prosseguiu os estudos na pós-graduação *stricto sensu*, na Universidade Federal do Ceará, ampliando as análises de sua pesquisa, em outros

Assentamentos do estado. Atualmente, é professora da Universidade Estadual do Ceará, no *campus* de Quixadá.

Na outra leva de pesquisas, voltadas à História e à Memória da EJA, faremos um recorte para os seguintes estudos de graduação, cujas pesquisas de campo iniciam-se ainda em 2010 e 2011, a partir da inserção do Lecampo no NEJAHM, e possibilitaram aos bolsistas de IC reunir materiais importantes sobre a EJA em diversos municípios do Vale do Jaguaribe, os quais seriam convertidos em Trabalhos de Conclusão de Curso nos anos seguintes. Aqui citamos: Diógenes (2010), acerca da Evasão na EJA no município de Morada Nova, Ceará; Santos (2012) e sua pesquisa sobre os desafios da alfabetização de jovens e adultos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, no município de Limoeiro do Norte; Costa (2013), que analisou a experiência do Projeto MOVA-Brasil em Tabuleiro do Norte e prosseguiu no mestrado em educação com os estudos sobre a EJA, desta vez enfocando o ProJovem Urbano.

Por último, Almeida (2014) – um dos autores deste capítulo –, que resgatou e registrou parte da história do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em São João do Jaguaribe, através da memória de educandos(as) e educadoras do referido Programa. No caso desse último, houve continuidade do estudo no mestrado em educação e os seus achados de pesquisa podem ser acessados em Almeida (2017), Almeida e Carvalho (2020) e Almeida e Carvalho (2021), os quais discutem os desafios da autonomia docente em tempos autoritários e as repercussões do Mobral nas vidas de educandos e educandas que a ele recorrem em seu processo de alfabetização. Atualmente, o autor compõe o quadro permanente de professores do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Limoeiro do Norte..

No segundo momento do Lecampo, de 2012 a 2014, há ênfase na iniciação científica e na inserção crítica e engajada dos bolsistas no cotidiano de lutas da Chapada do Apodi, a partir das articulações do Laboratório com os coletivos populares e instituições que deram vida ao Movimento 21 (M21), a partir de 2011. O M21 marca um levantar de vozes contra os desmandos do Agronegócio na região, a partir do assassinato do líder ambiental José Maria Filho da Comunidade do Tomé, Limoeiro do Norte, o qual, junto com outros sujeitos históricos, denunciava os impactos socioambientais da instalação de empresas transnacionais de fruticultura irrigada na região. Zé Maria do Tomé, como era conhecido, foi assassinado em 21 de abril de 2010 e, desde então, o M21 leva adiante a sua luta.

Mendes, Carvalho e Freitas (2016) expressam que no M21 há uma conjugação de forças de diversos segmentos: a Organização Popular (OPA), movimentos populares da região como o Movimento de Mulheres do Vale do Jaguaribe, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), associações de moradores da Chapada do Apodi, a Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares (RENAP), a Escola Família Agrícola Jaguaribana Zé Maria do Tomé, laboratórios e grupos de pesquisa das Universidades Federal (UFC) e Estadual (UECE) do Ceará – onde o Lecampo se insere – e setores da Igreja Católica do Vale do Jaguaribe vinculados à Teologia da Libertação. Segundo Almeida e Silva (2021, p. 02), “[...] Desta articulação forjam-se vários momentos formativos no campo e na cidade, em especial as Semanas Zé Maria, eventos realizados anualmente, no in-

tuito de problematizar as lutas da Chapada e mobilizar os sujeitos históricos deste território”.

Nas atividades de pesquisa de iniciação científica do Lecampo, neste período, intentou-se analisar estes processos educativos que ocorrem no seio dos movimentos sociais, com recorte para a experiência do M21 no contexto jaguaribano, compreendida como nova forma de resistência social à lógica do mercado. Não obstante, este processo de inserção crítica na análise sobre o M21 também culminou nas pesquisas de pós-doutorado de Carvalho (2013) e Carvalho e Mendes (2014), na École des Hautes Études en Sciences Sociales-EHESS/Paris, sob orientação de Michael Löwy, nos anos de 2012 e 2013.

Podemos citar, também, outros estudos oriundos de pesquisas do Lecampo sobre o M21, como a dissertação de Araújo (2021); artigos publicados em periódicos por Almeida e Silva (2021), Mendes, Carvalho e Freitas (2016), Carvalho (2013); a monografia de Costa (2014); e trabalhos publicados em anais de eventos acadêmico-científicos, dos quais destacamos Carvalho e Almeida (2016). Os referidos estudos, desenvolvidos à luz do materialismo histórico-dialético, com um olhar inserido na educação do campo e na educação popular, dão boas pistas sobre a atuação do Movimento 21 no contexto jaguaribano, enfocando suas diversas práticas educativas, no campo e na cidade, e a inserção do Lecampo no território em questão, num diálogo entre os saberes da academia e os saberes populares.

O terceiro momento do Lecampo tem início ainda em 2014, mas vai se consolidando, sobretudo, a partir de 2015, persistindo nos dias atuais. Caracteriza-se pela execução

de Projetos de Iniciação Científica e de Extensão, sobretudo no Acampamento Zé Maria do Tomé (AZMT), Chapada do Apodi, que nasceu da ocupação de terras no Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi, em 2014. Atualmente, o AZMT ainda resiste no território da Chapada e busca, na agroecologia, uma ruptura com a produção destrutiva e segregadora do agronegócio. O Lecampo vem se mostrando um parceiro do AZMT no contexto de lutas da Chapada e focaliza, sobretudo, as práticas educativas que ocorrem na dinâmica de resistência coletiva pelo território. Desde 2014, o Lecampo desenvolve projetos de pesquisa e extensão no Acampamento Zé Maria (Almeida *et al.*, 2020).

Ainda nesse terceiro momento, o Laboratório também se voltou a compreender a formação e a atuação de professores e professoras da EJA no Vale do Jaguaribe, tendo em vista a forte ligação com as disciplinas Fundamentos da Educação Popular e de Jovens e Adultos e Estágio em EJA do curso de Pedagogia da FAFIDAM. Nesse sentido, buscou-se identificar os desafios enfrentados pelos docentes da modalidade, e como resultado desse projeto tivemos apresentações de trabalhos na *XXVI Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará (UECE)* e no *II Encontro de Extensão UERN* vai à escola, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); também culminou na publicação de um artigo em periódico: *Os avanços e limites da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no governo Lula da Silva (2003-2010)*, de autoria de Novaes, Carvalho e Soares (2021).

Durante a pandemia do Covid-19, em virtude da dificuldade em realizar extensão presencialmente, desenvolvemos um projeto (2021-2022) cujo objetivo era realizar um levantamento das pesquisas e produções acadêmicas realizadas a partir do vínculo com o laboratório. Desse modo, criamos um *blog* para divulgar as produções. Esse projeto rendeu apresentações de trabalho em eventos científicos, resultando na publicação de um capítulo de livro intitulado *Uso da ferramenta blog na divulgação de produções acadêmicas desenvolvidas a partir do Lecampo/FAFIDAM*, de autoria de Oliveira, Araújo, Carvalho e Chaves (2022). Identificamos que o Lecampo contribui junto aos movimentos sociais da Chapada do Apodi, mas exerce grande influência nas pesquisas acadêmicas, como mencionado anteriormente.

Ainda nesse terceiro momento, destacamos a produção de duas monografias de egressos do Laboratório e do curso de pedagogia da FAFIDAM, intituladas *Juventude camponesa e dilemas da vida escolar: um estudo de casos da escola do assentamento bela vista em Jaguaruana-CEARÁ* e *História de vida, educação e conscientização: reflexões sobre o MOVA- Brasil e CEJA no Vale do Jaguaribe*, ambas defendidas em 2019. A seguir destacamos alguns projetos desenvolvidos pelo laboratório.

Quadro 2. Projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos no Lecampo.

Período	Projeto	Tipo
2015	Trajetórias juvenis, a educação do campo e a função social da escola na Chapada do Apodi	Pesquisa
2016	A educação no contexto do agronegócio na Chapada do Apodi	Pesquisa
2017	Práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) no processo de (trans)-formação das famílias do Acampamento José Maria do Tomé/Chapada do Apodi	Pesquisa
2018	Juventude e mulheres no campo: trajetórias escolares, formação docente e aprendizados em luta na Chapada do Apodi	Pesquisa
2018	Meio ambiente e vida: reconstruindo saberes e caminhos	Extensão
2019	“Mãos que criam”: aprendizados e organização feminina no Acampamento Zé Maria do Tomé	Pesquisa
2019	Práticas de leitura e escrita na formação político-social de estudantes trabalhadores do CEJA Doutor José Nilson Osterne de Oliveira	Extensão
2019	Jovens do campo: quem são e o que querem? – Formação da consciência crítica e defesa de uma educação do/no campo	Extensão
2020	Mulheres e jovens no Vale do Jaguaribe: organização política, trajetórias escolares, agroecologia e educação do campo	Pesquisa
2020	Formação continuada de professores da educação de jovens e adultos: desafios e proposições para a prática docente	Extensão
2021	Luta das mulheres por terra, ressignificações e si e novos aprendizados: O grupo “Mãos que criam” no Acampamento Zé Maria do Tomé	Pesquisa
2021	Terra, agroecologia e novos aprendizados: o grupo “Mãos que criam” no Acampamento Zé Maria do Tomé	Pesquisa
2021	Ensino, pesquisa e extensão: inventário da produção acadêmica no Vale do Jaguaribe partindo do Lecampo/PEDAGOGIA/FAFIDAM	Extensão
2021	Formar: formação, mulheres, juventude e resistência na Chapada do Apodi	Extensão

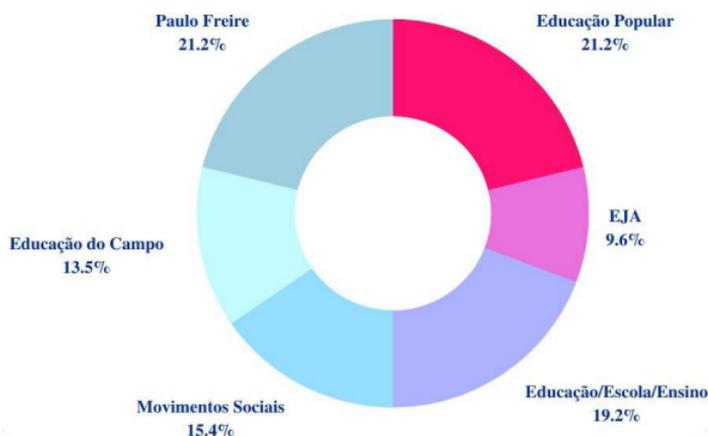
Fonte: Autores, a partir do relatório de egressos e colaboradores do Lecampo.

Como evidente, diante do quadro-síntese de Projetos de Pesquisa e Extensão do Lecampo, há uma continuidade na inserção crítica e engajada no cotidiano de lutas e de resistência da Chapada do Apodi. No que concerne às temáticas dos projetos, compreendemos que são diversas, e contemplam currículo, formação de professores, educação de jovens e adultos (EJA), juventudes, meio ambiente, gênero e ensino-pesquisa-extensão. Dialogam com o pensamento de Paulo Freire e com a educação popular, sobretudo com o contexto do território jaguaribano, uma vez que são projetos desenvolvidos na própria EFA Jaguaribana e no Acampamento Zé Maria do Tomé – Chapada do Apodi e englobam sujeitos também diversos.

O enfoque, neste recorte, é bem direcionado a questões de gênero no Acampamento Zé Maria do Tomé, a partir da experiência do grupo *Mãos que criam*, responsável pela organização feminina neste território. A pesquisa de mesurado de Silva (2019) traz diversas reflexões sobre as insurgências femininas no AZMT, um trabalho iniciado ainda em 2016, quando da sua inserção como bolsista de extensão do Lecampo; na mesma direção, podemos citar Carvalho *et al.* (2021), as quais discutem os aprendizados das mulheres camponesas nos processos de resistência no Acampamento, através do Grupo *Mãos que criam*, evidenciando que esta organização política feminina tem sido fundamental para a articulação dos assentados e das assentadas no AZMT. No campo dos aprendizados dos acampados e das acampadas, destacamos Almeida *et al.* (2020) e Brito (2021), que desenvolveram um estudo sobre a luta pela terra como princípio educativo no AZMT e sistematizaram os saberes sentipen-

santes¹⁸ construídos na luta do território. As referidas pesquisas, embora integrem o grupo de reflexões desenvolvidas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação, tiveram início durante a inserção dos autores no Lecampo, na graduação, na pesquisa e na extensão.

Gráfico 1. Produções científicas vinculadas ao Lecampo (2010-2021) – 52 trabalhos.



Fonte: Autores.

18 De acordo com Barbosa (2019, p. 32-33): “[...] os seres humanos sentipensantes são aqueles que combinam coração e corpo, razão e sentimento, na produção de conhecimento e no intercâmbio de saberes intrinsecamente vinculados aos seus modos de vida e de luta. Ao evocar o coração como lugar de enunciação epistêmica e ontológica, recupera-se a unidade entre corpo-alma-razão-sentimento, dimensões da existência humana dissociadas pela ciência ocidental moderna. E essa unidade se faz presente no caminhar histórico da resistência política dos povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas entre outros povos do campo, das águas e das florestas na América Latina, isto é, um caminhar trilhado entre o fogo e a palavra, entre contextos de guerra por (re)existir e com uma voz situada em um pensamento, que também é sentimento, posto que é uno em coração”.

Outro destaque importante sobre os projetos do Lecampo diz respeito ao retorno à EJA como campo de estudos, desta vez em projetos de extensão. Tomemos como exemplo o projeto de extensão desenvolvido em 2020, voltado à formação continuada de educadores da EJA, cujas atividades foram diversas e desenvolvidas de forma remota. Considerando o período de 2010 a 2021, em nossa pesquisa identificamos 52 trabalhos realizados no âmbito do Lecampo, entre monografias, resumos simples, resumos expandidos e artigos publicados em periódicos. O Gráfico 1 ilustra a diversificação de áreas.

A inserção do Lecampo nestas experiências de pesquisa e de extensão, nas áreas da Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, é reveladora das contribuições do Laboratório para a formação de educadores/pesquisadores crítica e compromissada com a transformação social e com a educação das classes populares do campo e da cidade. Desta inserção também resulta uma produção acadêmico-científica engajada, proporcionando o conhecimento sobre o território onde o Laboratório está inserido, mas também a intervenção nessa realidade tão desafiadora.

Estes achados corroboram com o que Almeida e Silva (2021b, p. 985) identificaram sobre a atualidade de Paulo Freire e, conseqüentemente, em nosso entendimento, da Educação Popular e da Educação do Campo, nas produções intelectuais acerca dos 50 anos da *Pedagogia do Oprimido*.

A partir de breve análise, percebemos que as temáticas abordadas nos eventos, livros e dossiês em alusão aos 50 anos da *Pedagogia do Oprimido* tratam de: motivos para estudar Paulo Freire; a atualidade da pedagogia freiriana; a reinvenção da obra; bases teóricas

de Freire; encontros entre a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança; “Escola Sem Partido”; movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, feminismo; tecnologias da informação e comunicação -TICs; informática educativa; educação ambiental; prática pedagógica; currículo; educação em direitos humanos; extensão universitária; novos olhares sobre o oprimido, destacando os refugiados e juventudes periféricas como tal; educação popular; educação popular em saúde; educação de jovens e adultos; educação integral; hip hop como prática da liberdade; educação cidadã; arte-educação e teatro do oprimido (Almeida; Silva, 2021b, p. 985).

Na perspectiva desta formação docente comprometida e engajada na pesquisa e na extensão, compreendemos que o Lecampo formou um quadro de profissionais ao longo de sua trajetória. A tese de doutoramento de Amorim (2019) trouxe diversas pistas sobre a atuação do Laboratório no âmbito da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Este fato que será pormenorizado a seguir.

“O Lecampo formou um quadro de profissionais”

Foram acompanhadas pelo Relatório de Egressos do Lecampo 30 pessoas, entre bolsistas de iniciação científica ou extensão, estudantes de mestrado ou demais colaboradores. Percebemos que, ao longo dos anos, após egressos, estes foram se distribuindo em diversas instituições e esferas administrativas, após formados, com acesso mediante concurso público ou contrato temporário. Dentre os 30 egressos do Laboratório, vemos seis categorias de sujeitos e seus vínculos com o Lecampo:

1 - Experiência apenas como bolsista de Iniciação Científica (IC) ou Extensão;

2 - Experiência como bolsista de IC ou de extensão, mantendo vínculo com o Lecampo quando da aprovação no Mestrado em Educação;

3 - Experiência como bolsista de IC ou de extensão, mantendo vínculo com o Lecampo quando da aprovação no Mestrado em Educação e retornando ao Laboratório como professor colaborador;

4 - Inserção no Laboratório após a aprovação no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, dada à afinidade de tema de pesquisa;

5 - Inserção no Laboratório após a aprovação no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, dada à afinidade de tema de pesquisa, e retornando como professor colaborador; e

6 - Professores de Instituições de Ensino Superior, cuja inserção se deu como colaborador.

Quadro 3. Perfil dos membros do Lecampo.

Atividade desenvolvida no Lecampo	Quantidade
Bolsista (iniciação científica ou extensão)	<u>10</u>
Bolsista (iniciação científica ou extensão) + estudante de mestrado	<u>5</u>
Bolsista (iniciação científica ou extensão), estudante de mestrado e posteriormente professor colaborador	<u>2</u>
Estudante de mestrado	<u>9</u>
Estudante de mestrado e, posteriormente, professor colaborador	<u>1</u>
Professor Colaborador	<u>3</u>

Fonte: Autores, a partir do relatório de egressos e colaboradores do Lecampo.

Mediante este quadro, trataremos de aprofundar a seguinte afirmativa: O Lecampo formou um quadro de profissionais.

a) Dentre os 17 bolsistas já formados, 12 (doze) se tornaram mestres em educação ou outras áreas: 1 (um) pelo Mestrado em Tecnologia de Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; 1 (uma) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará; 2 (duas) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, no *campus* Itaperi e 8 (oito) formados pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, da Universidade Estadual do Ceará; 2 (duas) concluíram especialização.

b) Dentre os egressos do Lecampo, considerando bolsistas de iniciação científica, bolsistas de extensão e Estudantes de mestrado, 10 (dez) atuam como professores da Educação Básica, vinculados a Prefeituras Municipais no Estado do Ceará; 2 (dois) atuam como professores de Escolas Família Agrícola, no Ceará e Maranhão, respectivamente; 1 (uma) atua como Técnica em Extensão Rural pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará (Ematerce).

c) Dentre os egressos do Lecampo, 6 (seis) atuam como professores de Instituições de Ensino Superior, nas respectivas instituições: Universidade Estadual do Ceará (2), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (1), Universidade Estadual Vale do Acaraú (1), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (1) e Universidade Federal Rural do Semiárido (1). Em suas atividades profissionais, os referidos docentes reafirmam o legado da Educa-

ção do Campo e da Educação Popular, a partir de ministração de disciplinas, desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como realização de publicações relacionadas às áreas em questão.

d) Dentre estes, duas já possuem Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Ceará, e outros dois encontram-se em processo de doutoramento em Educação, na Universidade Federal do Ceará e na Universidade Federal da Paraíba, respectivamente. Todos os quatro ingressaram no Lecampo, anteriormente, como bolsistas de iniciação científica e/ou estudantes de mestrado e atuam como colaboradores do Laboratório, desenvolvendo atividades integrativas entre as instituições de ensino.

e) Um dos egressos, atualmente, cursa doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente na Universidade Federal do Ceará, desenvolvendo pesquisas sobre Agroecologia e Economia Ecológica, tendo iniciado este estudo a partir da experiência como bolsista de iniciação científica do Lecampo.

f) Se considerarmos para além dos bolsistas de IC e extensão, os discentes que, ao ingressarem no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), vincularam-se ao Lecampo por afinidade de temática de pesquisa. Veremos que foram 16 mestres em educação que tiveram parte de sua formação inicial ou continuada gestada no âmbito do Laboratório de Estudos da Educação Campo.

Eventos acadêmicos: ampliando a participação da comunidade jaguaribana na academia

Em virtude de sua articulação com as lutas vivenciadas no Vale do Jaguaribe, o Lecampo vem mostrando seu potencial na divulgação de conhecimentos científicos, mas também na participação da comunidade jaguaribana – acadêmica e camponesa – na universidade. No decorrer desta atuação na FAFIDAM, o Lecampo organizou ou contribuiu para a organização de eventos acadêmicos, os quais contaram com a participação de diversas representações de universidades, instituições, coletivos e movimentos sociais. Como recorte, trazemos quatro destes eventos.

Quadro 4. Eventos organizados pelo Lecampo.

Evento	Ano
Semanas Zé Maria do Tomé	Desde 2011
I Encontro de Extensão da FAFIDAM	2015
Lecampo (2008-2018): pintando a universidade de povo!	2018
Seminário Internacional: 100 anos de Paulo Freire: sua presença em nossas lutas e exercício da docência	2021

Fonte: Autores.

Desde 2011, o Movimento 21, ao qual o Lecampo se integra, promove edições anuais da *Semana Zé Maria do Tomé*. O referido evento marca a resistência camponesa e de movimentos sociais, coletivos e instituições da região em defesa do território da Chapada do Apodi, caracterizado por investidas constantes do agronegócio, cujos impactos podem ser percebidos no ambiente, mas também na saúde dos trabalhadores das empresas e das comunidades do

referido território, como apontam os estudos de Rigotto (2011), Carvalho e Mendes (2014), Silva (2014), Freitas (2018), Araújo (2020) e Almeida e Silva (2021).

De acordo com Almeida e Silva (2021), que tomaram como recorte para discussão a programação da *V Semana Zé Maria do Tomé*, realizada em 2015:

[...] a programação da V Semana Zé Maria do Tomé conjuga uma diversidade de temáticas pertinentes ao contexto local e global, que revelam e problematizam questões concernentes à gestão de recursos hídricos, gênero e participação feminina nas lutas, saúde do trabalhador, arte e educação, movimentos sociais. Todas estas problemáticas, como apresentado na contextualização deste trabalho, compõem o cenário de luta na Chapada do Apodi, uma luta não encerrada com a morte de Zé Maria. Na programação e na execução do evento, constitui-se um espaço promissor de educação popular.

Em todas as edições da *Semana Zé Maria do Tomé* houve participação ativa do Lecampo na construção da programação e na organização do evento. Os autores acima citados argumentam que o referido evento se constitui como espaço promissor de educação popular no território jaguaribano, seja pela participação da comunidade camponesa nas atividades, seja pelas representações comunitárias e de movimentos sociais na construção do evento, seja pela ecologia de saberes (Sousa Santos, 2018), que ocorre no diálogo entre conhecimentos científicos e saberes populares.

As temáticas abordadas nos eventos organizados pelo Lecampo são diversas e dialogam com o contexto de resistência camponesa no Vale do Jaguaribe, no qual o Laboratório se insere e se articula na luta junto a movi-

mentos sociais, coletivos e instituições. Aqui destacamos o potencial educativo desta articulação, tendo em vista o que Gohn (2014) assevera sobre a relação entre educação e movimentos sociais.

Seja na academia ou na luta cotidiana, estes saberes podem e devem compor o processo formativo de estudantes e colaboradores do Lecampo, mas também da comunidade e de sua diversidade epistemológica trazida para os espaços acadêmicos (Freire, 2019). O olhar contextualizado e atravessado, que tem a realidade como ponto de partida e promove práticas educativas voltadas à conscientização, à práxis e à libertação dos sujeitos históricos do território, é bastante característico da Educação Popular e da Educação do Campo, ambas defendidas e ressignificadas nas atividades do Laboratório (Brandão, 1983; Holliday, 2020; Molina, 2010).

Questões como a identidade camponesa, a agroecologia e a transformação social são, constantemente, recolocadas em pauta nesse contexto de hegemonia do capital, mas também de contra-hegemonia e rupturas. Destaque-se, também, o caráter de resistência coletiva no Baixo Jaguaribe, tendo em vista que, de forma solitária e desarticulada, o Lecampo seria apenas um espaço de reprodução de conhecimentos esvaziados de uma práxis libertadora.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo Lecampo, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, aproximam-se do que Marques e Carvalho (2016, p. 123) entendem sobre a “[...] prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”, sendo possível sua realização

em espaços educacionais formais ou não formais. Nesse sentido, trazemos o educador Paulo Freire, o qual interconecta o processo de libertação do ser humano às práticas educativas emancipadoras, que têm a liberdade como “[...] matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (Freire, 2019b, p. 9).

Considerações Finais

O presente artigo buscou responder ao seguinte questionamento: Como se dá a inter-relação entre formação docente e projetos formativos junto aos movimentos sociais, mediados pela inserção em um Laboratório? Tomamos como referência a atuação do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo) no contexto de lutas do Vale do Jaguaribe, particularmente, do Baixo Jaguaribe, onde está localizada a Chapada do Apodi.

No decorrer de nossa apresentação, argumentamos que o Lecampo formou um quadro de profissionais que atualmente integram as redes municipal, estadual e federal de educação, atuando nos diversos níveis e modalidades de ensino. O referido Laboratório tem sido fomentador de transformações na região jaguaribana, em especial na Chapada do Apodi, desenvolvendo junto a outros sujeitos, movimentos, coletivos e instituições ações contra-hegemônicas e práticas educativas, culminando numa formação docente (inicial ou continuada) crítica, contextualizada e engajada com a resistência camponesa.

Em sua trajetória, o Laboratório vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, englobando temáticas diversas e articuladas com o território. Em nosso entendimento, estas ações, por serem alinhadas com as forças contra-hegemônicas do território jaguaribano, vêm proporcionando à comunidade acadêmica e à universidade aprendizados, que culminam na mudança desse cotidiano e no ato de pintar a universidade de povo.

Do mesmo modo, compreendemos que as práticas educativas disseminadas pelos movimentos sociais populares são ações contra-hegemônicas que objetivam (re)criar as formas de organização social e de resistência ao modelo de destruição do capitalismo contemporâneo que devasta a natureza e o meio ambiente, as relações sociais, as condições de vida, de trabalho e sobrevivência do homem.

Torna-se necessário e urgente na atualidade que uma nova ordem seja pensada e construída. Compreendemos que a organização popular através de coletivos, movimentos sociais, da circularidade entre conhecimento popular e científico seja o caminho para construção de uma sociedade socialmente justa, assim como uma formação acadêmica socialmente engajada para que possamos compreender a educação num sentido amplo e estrito, a fim de ocupar coletivos, instituições e movimentos sociais para dar continuidade a essa luta.

Por fim, diante de nossa análise, consideramos que o problema de pesquisa foi respondido e o objetivo proposto para este trabalho foi cumprido. Mesmo assim, estudos futuros podem cotejar uma análise sobre os impactos desse Laboratório no cotidiano da universidade e na reformu-

lação da matriz curricular do curso de Pedagogia, o qual, em nosso entendimento, passa a contemplar com mais veemência disciplinas voltadas aos Movimentos Sociais, à Educação Popular e à Educação do Campo devido à vocação histórica do Lecampo em defesa dos territórios camponeses, mas também na promoção da aproximação e integração dos camponeses com a Universidade, através do ensino, da pesquisa e da extensão.

Referências

ALMEIDA, J. P. G. **Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL: memórias e práticas pedagógicas no município de SÃO João do Jaguaribe/CE (1972-1979)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ALMEIDA, J. P. G. **Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL: contexto e ações no município de São João do Jaguaribe/CE**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, 2014.

ALMEIDA, J. P. G.; SILVA, S. B. D. Movimento 21 (M-21): Da violação de direitos à mobilização na Chapada do Apodi - interrelações com a educação popular. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2021a.

ALMEIDA, J. P. G.; SILVA, S. B. D. Pedagogia do Oprimido 50 Anos depois: A atualidade de Paulo Freire. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46 (Edição Especial), 977-992, 2021b.

ALMEIDA, J. P. G.; CARVALHO, S. M. G. O Mobral em São João do Jaguaribe/Ceará (1972-1979). **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2021.

ALMEIDA, J. P. G.; CARVALHO, S. M. G. (2020). As repercussões do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nas vidas de educandos: idas e vindas de suas trajetórias escolares. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e874986347, 2020.

ALMEIDA, J. P. G.; MOREIRA, L. F.; BRITO, A. T. D. S.; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E.; OLIVEIRA, D. N. S. (2020). Acampamento Zé Maria do Tomé: lutas sócio-ambientais e saberes que se constroem na Cha-

pada do Apodi – CE. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e277997378, 2020.

AMORIM, J. L. **Reconfigurações do campo universitário no Brasil e suas repercussões em uma instituição periférica - FAFIDAM/UECE**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

ARAÚJO, R. F. D. **Pedagogia libertadora do Movimento 21**: em defesa da terra, da água e da vida na Chapada do Apodi. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2020.

BARBOSA, L. P. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política indígena e camponesa latino-americana. **Conhecer**: Debate entre o público e o privado, v. 9, n. 23, p. 29-62, 2019.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BRITO, A. T. D. S. **A luta pela terra como princípio educativo no Acampamento Zé Maria do Tomé**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

CARVALHO, S. M. G. Movimento 21: aprendizados em novas formas de resistência social à lógica do mercado. In: PALHARES, J. A.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **O não-formal e o informal em educação**: centralidades e periferias. Braga: Universidade do Minho, 2013.

CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. **Interface**: a journal for and about social movements, v. 6, n. 1, p. 45-73, 2014.

CARVALHO, S. M. G.; MOREIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. F. D.; SOUZA, T. C. D. Mulheres camponesas, lutas e aprendizados no Acampamento Zé Maria do Tomé – CE. **Revista Educação Inclusiva**, v. 4, n. 3, ed. Espec., 2021.

CARVALHO, S. M. G.; ALMEIDA, J. P. G. **Movimento 21 (M21)**: Novas experiências de educação do campo e não-formal na Chapada do Apodi-CE. Encontros de Pesquisa - UNIFOR, Fortaleza, 2016.

COSTA, E. R. **A Conscientização em Paulo Freire**: interrelação entre educação e movimentos sociais na contemporaneidade. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, 2014.

COSTA, M. E. S. **O Movimento de Alfabetização (MOVA) em Tabuleiro do Norte**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, 2013.

COSTA, A. M. S. **Juventude(s) do campo**: qual o lugar do trabalho e da educação? Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, 2010.

DIÓGENES, R. S. L. **A evasão no ensino fundamental de EJA em Morada Nova**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, B. M. C. **Campesinato, uso de agrotóxicos e sujeição da renda da terra ao capital no contexto da expansão da Política Nacional de Irrigação no Ceará**. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais**: paradigmas e clássicos e contemporâneos. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOLLIDAY, O. J. **A educação popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa, 2020.

LIMA, N. L. G. **Reforma Agrária e Educação do Campo**: Educação de Jovens e Adultos no Assentamento Bernardo Marin II. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, 2010.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 21, n. 35, p. 122-142, 2016.

MENDES, J. E.; CARVALHO, S. M. G.; FREITAS, B. M. C. O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21. In: DA FONTOURA, J. L. *et al.* **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

NOVAES, M. A. B.; CARVALHO, S. M. G.; SOARES, J. T. A. B. Os avanços e limites da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no governo Lula da Silva (2003-2010). **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

OLIVEIRA, D. N. S.; ARAÚJO, J. I. S.; CARVALHO, S. M. G.; CHAVES, C. R. D. Uso da ferramenta blog na divulgação de produções acadêmicas desenvolvidas a partir do Lecampo/FAFIDAM. *In*: Novaes, M. A. B. **Ensino, pesquisa e extensão na formação de professores**. Iguatu: Quipá Editora, 2022.

PEREIRA, K. W. R. **Ciranda Infantil no MST**: a conquista da educação e a formação dos sem-terrinha. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, 2010.

RIGOTTO, R. M. **Agrotóxicos, trabalho e saúde**: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE. Fortaleza: Expressão popular, 2011.

SANTOS, M. S. D. **O Programa Brasil Alfabetizado em Limoeiro do Norte**: implantação e metodologia. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, 2012.

SILVA, M. N. **Aprendizados e Insurgências das mulheres na luta pela terra**. Dissertação (Mestrado em educação e ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, M. L. V. **Gritos, silêncios e sementes**: as repercussões do processo de des-re-territorialização empreendido pela modernização agrícola sobre o ambiente, o trabalho e a saúde de mulheres camponesas na Chapada do Apodi/CE. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, 2014.

SOUSA SANTOS, B. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

Pronera/UECE: o lugar da FAFIDAM na construção de uma extensão popular no Ceará e no Vale do Jaguaribe

José Ernandi Mendes
Jamira Lopes de Amorim

O objetivo deste trabalho é evidenciar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), na Universidade Estadual do Ceará (UECE), como expressiva experiência de extensão universitária dentro da FAFIDAM como marco na construção de uma perspectiva de universidade socialmente engajada na região do Vale do Jaguaribe. O Pronera, no âmbito nacional, inicia-se grande, voltado para a educação de jovens e adultos, e posteriormente se torna imenso, porque se amplia para o ensino fundamental, profissionalizante, ensino médio e cursos diversos de graduação nas universidades públicas brasileiras. Daí, que Carvalho (2005) reflete se dada sua abrangência nacional, com financiamento, leis e sua grande contribuição social na educação do campo no Brasil, se configuraria uma política pública.

No Ceará, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) se insere umbilicalmente na efetivação do Pronera, após o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) convidar três docentes para a realização de projetos, sendo dois deles lotado na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FA-

FIDAM). Esta Faculdade vivenciava um movimento histórico contra-hegemônico de reinvenção do ensino superior, buscando uma perspectiva crítica de universidade fundada no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão. Emergem alguns projetos de iniciação científica e de extensão durante a década de 1990¹⁹, sobretudo após chegada de professores do concurso público de 1992. Entretanto, é o Projeto de extensão do Pronera/UECE que traz uma dinâmica com muitas implicações na FAFIDAM.

Ao longo do texto, buscamos responder as seguintes questões: qual o lugar da FAFIDAM e da região do Vale do Jaguaribe no Pronera/UECE? Em que medida o Pronera/UECE, coordenado por docentes da FAFIDAM, tem relação com a construção de uma perspectiva de universidade popular na região do Vale do Jaguaribe? Por que emerge da FAFIDAM uma extensão de caráter popular que se soma a um conjunto de iniciativas acadêmicas e políticas alinhadas com movimentos sociais e uma perspectiva transformadora?

Através de uma reconstituição histórica, demonstramos como a experiência do Pronera/UECE se constitui como essencial no que se vem a ser reconhecida a FAFIDAM/UECE, como uma faculdade diferenciada, tanto na produção científica, quanto no seu engajamento social. Mostramos como esta experiência extensionista não só é determinante em ações contra-hegemônicas dentro da Uni-

¹⁹ Dentre os projetos que emergem, pode-se destacar o Programa de extensão Viver e Aprender, protagonizado pela PROEX-UECE, nas faculdades da FAFIDAM e da FECLESC. Na FAFIDAM, os projetos ocorreram durante os anos de 1998 e 1999 e foram coordenados por docentes do curso de Pedagogia, professora Sandra Maria Gadelha de Carvalho (Formação de Alfabetizadores de vários municípios do Vale do Jaguaribe) e professor José Ernandi Mendes (Alfabetização de Jovens e Adultos, nos municípios de: Quixeré, Morada Nova, Alto Santo, São João do Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Palhano e Russas).

versidade como decorre da constituição de um bloco histórico (Gramsci, 2000) empenhado na consolidação de um fazer universitário científico e socialmente referenciado.

O Pronera/UECE – a gestação de uma perspectiva popular de universidade com implicações político-científicas na região do Vale do Jaguaribe

O MST apresenta a docentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em julho de 2004, a intenção de concretizar cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio nos assentamentos de reforma agrária. Inicialmente, as demandas do MST foram dirigidas aos docentes Sandra Maria Gadelha de Carvalho e José Ernandi Mendes, ambos lotados na FAFIDAM/UECE, em Limoeiro do Norte, e Célia Maria Machado de Brito, lotada no Centro de Educação (CED), no campus do Itaperi, em Fortaleza/CE. Desde então, constituiu-se um grupo de trabalho com professores(as) da Universidade, representantes do MST e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/CE), que resultou na apresentação e posterior aprovação, em abril de 2005, dos seguintes projetos:

1) Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em área de Reforma Agrária do Ceará, denominado popularmente por Magistério da Terra²⁰ –constituiu-se numa experiência de formação de 106 (cento e seis) educadores (as) de nível médio, por quatro anos, de 2006 a 2010, com habilitação em Educação de

²⁰ O Magistério da Terra contou com a coordenação do professor José Ernandi Mendes, coordenador geral, e a professora Célia Maria Machado Brito, coordenadora pedagógica.

Jovens e Adultos para atuação na educação do campo. O Magistério da Terra foi referenciado em grade curricular da escola pública estadual pelo Instituto de Educação do Ceará (IEC), contando com adequações propostas pelo MST e acatadas pela Universidade, com carga horária de 4.000 horas-aula, sendo 80% presenciais, no tempo-escola, e 20% no tempo-comunidade.

2) O Projeto Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Assentamento Rural do Ceará – similares, os quais se diferiam somente na área de atuação: I – Centro-Sul²¹; e, II – Centro-Norte²², coordenado pela professora Maria das Dores Alves Souza. Os projetos se constituíam ações de escolarização até a 4^a série do Ensino Fundamental para mais de 4 mil jovens e adultos assentados no Estado do Ceará, durante dois (2) anos (2006/2007), garantindo-se ao final sua certificação pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc). Os dois projetos foram finalizados no ano de 2008, com um total aproximado de 1.700 alfabetizando (Carvalho; Mendes, 2011, p. 138).

3) O Projeto Mais um Passo na Educação do Campo²³, resultado de demanda realizada pelo MST, após a finalização do Projeto Escolarização I, tendo início em 2009 e finalizando em 2011. Amorim (2019, p. 126) esclarece que este Projeto “visava beneficiar 400 educandos jovens e adultos

21 O Projeto Escolarização II – Centro-sul, teve a coordenação da professora Sandra Maria Gadelha de Carvalho, lotada na FAFIDAM.

22 Para o Projeto que envolve esta área do centro-norte deu-se a denominação de Escolarização I, e contou com a coordenação da professora Maria das Dores Alves, do Centro de Educação (CED) da UECE, em Fortaleza.

23 Este projeto foi elaborado e coordenado pela professora Sandra Gadelha de Carvalho, lotada na FAFIDAM-UECE.

residentes em área de reforma agrária, organizados em 20 salas de aula situadas em 16 municípios cearenses”, das várias regiões do estado. A certificação deste curso ficou a cargo dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), vinculados à Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc). No final deste projeto, foram formados/as 180 educandos/as.

Os projetos aconteceram de forma integrada, tendo em vista que parte dos educadores e educadoras dos projetos de Escolarização também estava cursando o Magistério de nível médio, no Projeto de Formação. O Pronera/UECE, iniciado com a participação de dois docentes da FAFIDAM, figura entre os maiores projetos de extensão da história da Universidade Estadual do Ceará, e sua gestão compartilhada²⁴ facilitou o enfrentamento dos problemas operacionais, burocráticos e decorrentes de interrupções dos repasses financeiros, ocasionadas pelos contingenciamentos de recursos da União, além de propiciar ricas experiências extensionistas em cinco *campi* da UECE, localizados nos municípios de Limoeiro do Norte, Fortaleza, Quixadá, Crateús e Itapipoca, através de constituição de coordenações regionais²⁵ nas faculdades situadas nos três últimos municípios.

24. Nesta gestão compartilhada, definida internamente no âmbito dos projetos desenvolvidos, a coordenação geral, que envolvia aspectos administrativos, financeiros e relação com os parceiros dos projetos, ficava a cargo do professor José Ernandi Mendes, lotado na FAFIDAM.

25. As coordenações regionais ficaram somente nas faculdades da FAEC (Crateús), coordenada pelas professoras Regina Coele Fraga e Lia Pinheiro Barbosa, da FE-CLESC (Quixadá), coordenado pelo professor Jorge Rodriguez, da FACEDI (Itapipoca), coordenado pelo professor Célio Coutinho. Como a coordenação geral dos projetos ficou a cargo de professores lotados na FAFIDAM (Limoeiro do Norte), José Ernandi Mendes e Sandra Maria Gadelha de Carvalho, e no CED (Fortaleza), Célia Maria Machado de Brito e Maria das Dores Alves, não foram criadas coordenações regionais nestas faculdades.

No estudo recente de Amorim (2019), a autora destaca que o desenvolvimento destes projetos de extensão – diretamente ligados ao Pronera, tiveram sua porta de entrada por meio da adesão de docentes que desenvolviam atividades políticas, científicas, de educação popular dentro da universidade e em municípios do interior do estado do Ceará há bastante tempo, mediante práticas políticas e educativas contra-hegemônicas. Mas apesar de experiência em educação popular, dois dos coordenadores do Pronera/UECE observam:

Sem inventário institucional para tal, tendo em vista sermos pioneiros na UECE, ao desenvolver projetos no âmbito do Pronera, adotamos algumas pistas de outras experiências, os alertas de Paulo Freire e o diálogo constante com os participantes do movimento social como bússola (Carvalho; Mendes, 2015, p. 116).

Em texto sobre o Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo), Almeida, Carvalho e Oliveira (2022) mencionam projetos de extensão de educação de jovens e adultos, tanto da alfabetização quanto da formação de educadores, no Vale do Jaguaribe também coordenados pelos mesmos docentes, que antecedem o grande projeto de extensão do Pronera/UECE. Há de se destacar que, na FAFIDAM, gesta-se um conjunto de práticas contra-hegemônicas produzidas por um coletivo de docentes críticos oriundos de vários cursos que afrontam o *modus operandi* de universidade fundado fundamentalmente no ensino, e de perspectiva política conformista e com fortes vínculos com o poder político local. O próprio Lecampo, decorrência natural da Licenciatura em Educação do Campo²⁶, porque

²⁶ O Projeto de Licenciatura de Educação do Campo tem sua origem no incentivo do professor Hidelbrando Soares, então diretor da Fafidam, e foi elaborado pelas professoras Sandra Gadelha de Carvalho e Lúcia Helena Brito, e o professor José Ernandi Mendes, todos lotados na FAFIDAM. Uma vez aprovado o Projeto da Licenciatura, a coordenação ficou a cargo da professora Sandra.

sua implantação é resultado do aporte dos recursos financeiros propiciados pela aprovação dela pelo MEC, faz parte deste movimento contra-hegemônico que, em 2005, elegeu uma Direção da FAFIDAM solidária às lutas dos movimentos sociais, com o professor Hidelbrando dos Santos Soares²⁷ como diretor, e a professora Sandra Maria Gadelha de Carvalho, como vice-diretora.

Assim, pode-se afirmar que na FAFIDAM a execução dos Projetos de extensão, desencadeadora de um conjunto de iniciativas junto aos movimentos sociais, deu-se pautada por princípios pedagógicos da educação popular e do campo em práticas extensionistas emancipatórias.

Após a finalização dos projetos no âmbito do Prone-ra/UECE, novas demandas são realizadas pelos movimentos sociais, redundando na elaboração de um Projeto político-pedagógico de Licenciatura em Educação do Campo, a qual fizemos referência acima, vinculado a SECADI/MEC²⁸, que se tornou ao longo do tempo um celeiro de práticas extensionistas. Amorim (2019, p. 126) observa que:

27 Após dois mandatos de Diretor da FAFIDAM, o professor Hidelbrando Soares é eleito Vice-Reitor da UECE em 2012 e 2016 e Reitor da UECE em 2020. Isto representa um inédito feito, uma vez que nunca havia ocorrido na UECE um docente oriundo das faculdades do interior ocupar os cargos máximos da Universidade. E, certamente, isto tem a ver com o movimento contra-hegemônico que se constituiu na FAFIDAM ao longo de anos, com uma participação histórica de docentes e discentes.

28 A SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, vinculado ao Ministério da Educação – MEC) era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos humanos. Foi extinta em 2016, durante o governo provisório de Michael Themer.

A criação deste espaço propiciou a institucionalização progressiva das disciplinas ligadas à educação do campo, educação popular, educação de jovens e adultos, fomentando um espaço de práticas comuns entre agentes da FAFIDAM, no âmbito da extensão e, posteriormente ligadas à produção da pesquisa.

Decorrente sementeira desta articulação do trabalho docente com os movimentos sociais foi um aumento da produção acadêmica de docentes e discentes, que redundaram na produção de livros e muitos artigos, além de possibilitar o surgimento e posterior fortalecimento do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE)²⁹, sediado na FAFIDAM, *campus* da UECE em Limoeiro do Norte, em parceria com a FECLESC, *campus* situado em Quixadá.

O MAIE/UECE, cuja área de concentração é Escola, Educação e Movimentos Sociais, possui duas linhas de pesquisa: 1) Educação, Escola, Ensino e Formação Docente; e 2) Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Tem como objetivo a formação de educadores/as-pesquisadores/as capazes de compreender o fenômeno educativo, no sentido amplo e restrito, do interior do estado do Ceará, em especial das regiões em que este Mestrado está inerido, sob vários aspectos das políticas educacionais, da formação do/a educador/a, das práticas e processos educativos, da relação da educação com os movimentos sociais e com o

29 A Comissão encarregada da elaboração do Projeto do MAIE à CAPES é composta pelos seguintes professores: José Ernandi Mendes (presidente), Marli Medeiros de Miranda, José Eudes Baima Bezerra, José Deribaldo dos Santos e Jorge Rodriguez, então diretor da FECLESC. O projeto do MAIE foi aprovado em 2012 e iniciou suas atividades no ano seguinte. Sediado na FAFIDAM, em Limoeiro do Norte, nos seus primeiros 8 anos de funcionamento, o MAIE conta com imprescindível apoio do Diretor, professor João Rameres Regis, e recentemente com o apoio da diretora Maria Lucenir Jerônimo. Os coordenadores do MAIE foram a professora Maria das Dores Mendes Segundo (2013-2017), José Ernandi Mendes (2017-2022) e Sandra Maria Gadelha de Carvalho.

mundo do trabalho, de projetos educativos dentro e fora da escola. Destinam-se ao MAIE: egressos/as de universidades públicas; educadores/as inseridos/as no sistema educacional, pertencentes a diversas redes de ensino; educadores/as populares e ativistas dos movimentos sociais, oriundos de municípios de diversas regiões do estado do Ceará.

São mais de 90 (noventa) pesquisas no âmbito do MAIE que redundaram em dissertações defendidas, discutindo e aprofundando conhecimentos sobre aspectos diversos da realidade educacional, escolar e não escolar, do estado do Ceará e do Vale do Jaguaribe. Somente no quadriênio 2017-2020, a produção intelectual de egressos chega a 44 (quarenta e quatro) artigos em revistas, muitos publicados nos melhores *qualis*, A1, A2 e A3, e 100 capítulos de livros³⁰. O MAIE desenvolve e apoia um conjunto de atividades acadêmicas e políticas, tendo uma ininterrupta presença de docentes e discentes no Movimento 21³¹, e organizando eventos no âmbito da pedagogia crítica. E, apesar de uma pós-graduação de pequeno porte, tem teimosamente construído intercâmbios internacionais com várias iniciativas acadêmicas, dentre elas a publicação do livro *Política Educacional, Docência e Movimentos Sociais no contexto neoliberal*, com a participação de docentes da Inglaterra, Austrália e França, e a interação permanente com pesquisadores da América Latina. A junção de pesquisas realizadas e livros

30 Relatório do MAIE/UECE na avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020).

31 Movimento 21, ou M21, é uma articulação político-acadêmica (Mendes, 2020) construída entre os movimentos sociais da microrregião do baixo Vale do Jaguaribe, pesquisadores de universidades públicas e religiosos vinculados a teologia da libertação, para enfrentar o modelo do agronegócio e a violência social e ambiental que este provoca no território jaguaribano. O 21 presente na denominação do movimento alude à data de 21 de abril de 2010, quando o líder comunitário e ambientalista foi assassinado por conta das denúncias que fazia relacionadas a grilagem de terra e contaminação da água e do meio ambiente.

e artigos produzidos e publicados por docentes, egressos/as e discentes, representa uma produção científica considerável sobre a realidade educacional, políticas educacionais e educação popular, no interior do estado do Ceará e, em particular, da região do Vale do Jaguaribe.

O Lecampo tem se constituído num espaço em que sujeitos diversos, de dentro e fora da universidade, movimentos sociais como MST, Movimento 21, Organização Popular (OPA), Cáritas Diocesana, sindicatos e cientistas de universidades públicas, UECE, UFC e IFCE, imprimem o diálogo permanente e ampliam as fronteiras do que é associado convencionalmente à educação, emergindo-a em práticas políticas, formativas e culturais e em ricas conversações paradigmáticas na interpretação da realidade social e educacional, e ainda, na compreensão das lutas sociais e na defesa da educação.

Na raiz do MAIE, do Lecampo, de vários projetos de extensão desenvolvidos na FAFIDAM e da relação da universidade com os movimentos sociais que atuam no Vale do Jaguaribe, está o Projeto de extensão do Pronera/UECE, do qual emerge o protagonismo de docentes e discentes. São dezenas de bolsistas que passaram pelo Pronera/UECE e Lecampo que seguem vida acadêmica em mestrado, doutorado e/ou ingressam como docentes de ensino superior em universidades públicas, além dos que adentram as redes públicas de ensino (Almeida; Carvalho; Oliveira, 2022).

Ação dos bolsistas da FAFIDAM do Pronera/UECE de grande teor formativo foram muitas, além do acompanhamento nos núcleos de escolarização fundamental I e na sala de aula do Magistério da Terra, o qual funcionou por quatro anos, no assentamento Bernardo Marín, no município de

Russas. Realizaram a transcrição das potentes palestras do Seminário O MST e a Pesquisa, ocorrida na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema/SP, no período de 14 a 17 de março de 2007, no qual os docentes José Ernandi Mendes e Sandra Maria Gadelha de Carvalho participaram como pesquisadores amigos do MST. Desta transcrição realizada pelos bolsistas³², resultou na publicação nacional do livro: *II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa* – que se tornou uma publicação nacional bastante referenciada, tanto na leitura da realidade do campo, quanto como paradigma de pesquisa em educação, uma vez que, dentre os autores, figuravam conhecidos teóricos da educação, como Miguel Arroyo e Luís Carlos Freitas.

O resgate das experiências construtoras de novos paradigmas, como é o caso do Pronera/UECE, constitui-se uma obrigação política, motivada pelas lições pedagógicas, as quais podemos fazer importantes sínteses orientadoras de práxis transformadoras no interior da universidade (Mendes; Carvalho, 2009). Neste sentido, é importante o resgate de como ocorreu o processo de gestação deste Programa no âmbito da UECE e da FAFIDAM. Afinal, a memória é um ponto de identidade, que consagra os fazeres e saberes apreendidos na práxis cotidiana e que desaguam nas realizações transformadoras da realidade. Através do recurso da memória, realizamos o registro histórico dos caminhos percorridos por docentes e sujeitos coletivos com vivências sociais e acadêmicas na Universidade Estadual do Ceará e

32 Alunos bolsistas da FAFIDAM que transcreveram o Seminário que posteriormente se transformou em livro: Antônio Nogueira Xavier Neto, Daniel Rodrigues Silva Luz Neto, Evânia Moreira de Almeida, Emanuela Rútilla Monteiro Chaves, Leiliana Rebouças Freire, Maria Erineide Muniz Fernandes, Pryscyla Aragão Abreu Freitas, Samila Kelly Jacinto Bezerra e Reginaldo Ferreira de Araújo.

que constituem o que hoje denominamos como *habitus* de pesquisa e extensão, construtor de paradigma da universidade popular.

É comum valorizarmos aspectos formais de como as políticas são pensadas no âmbito de suas teorias, seus fundamentos racionais, planejamento, execução e quase sempre deixamos em segundo plano o trabalhoso processo de construção dessas políticas, resultado de tessituras muitas vezes invisibilizadas: as renúncias pessoais, o persistente empenho em prol de sujeitos coletivos, a determinação política de confrontar o *status quo*, a disposição de gestar um modelo de universidade ampla, o labor de muitas mãos para garantir nas legislações que o direito à educação seja plenamente respeitado e cumprido. É oportuno sublinhar que é por meio de uma espécie de acervo coletivamente possuído, “um poder sem relação com sua contribuição pessoal”, que educadores/as honram e estabelecem uma série contínua de trocas e colaboram para a formação e manutenção de grupos que comungam dos mesmos ideais, constituindo nisso os fazeres do campo científico/universitário.

A demanda a docentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra nos anos de 2004 e 2005, em si já está embutido o reconhecimento à práticas educativas, políticas e formativas de educadores-militantes, que lutam pela imbricada concretização das dimensões da pesquisa, do ensino e da extensão, manifestando continuamente a perspectiva de ampliação dos horizontes sociais da universidade, a partir do respeito à práxis sociais dos lutadores e lutadoras do povo. Afinal:

Este saber que as classes produzem na sua prática cotidiana: no trabalho, nas relações sociais, na socialização das culturas, nas lutas diversas, deve ser, pois, o ponto de partida do conhecimento interessado na socialização do saber como arma na luta contra as diversas formas de exploração e dominação (Mendes, 1993, p. 77).

Amorim (2019) faz importante tessitura em sua tese de doutoramento sobre como alguns professores da FAFIDAM transcendem as armadilhas burocráticas da ação universitária e empenham seu compromisso transformador na defesa da educação popular e dos processos formativos contidos nas resistências às formas de opressão e exploração. A autora ressalta que, nesta Faculdade, a partir de práticas de alguns docentes, constitui-se ousada e significativa formação de um *habitus* de pesquisa e extensão no campo universitário.

Podemos afirmar que, a partir da FAFIDAM, docentes que coordenaram o Pronera/UECE, um dos maiores projetos de extensão da UECE, propiciando aprendizagens a bolsistas desse Programa, envolvendo-se diretamente no apoio político acadêmico, e a solidariedade de classe aos povos do campo, promovem uma relação honesta e dialogal com os movimentos sociais de potencial teor formativo, alargando a visão sobre educação e sociedade, no comprometimento contra as injustiças sociais e pelo direito à educação.

Através de Projetos de Extensão com os movimentos sociais pode-se recuperar o sentido do público no aprofundamento da relação com a sociedade em especial com os segmentos oprimidos, através de suas organizações de luta, constituindo-se aprendizados significativos para ambos, na perspectiva de construção de uma sociedade igualitária (Carvalho; Mendes, 2015, p. 134).

Ao mesmo tempo que aprendem e produzem novos saberes, os docentes, discentes e sujeitos dos movimentos sociais envolvidos pautam a possibilidade de uma universidade com características populares, na qual a ciência não se intimida na relação com o mundo real e se posiciona politicamente na denúncia dos graves problemas da sociedade e no anúncio de uma utopia de justiça social e ambiental.

Nesta relação de sujeitos oriundos de diferentes lugares sociais, universidade, mundo do trabalho e práticas políticas e religiosas, mas com a mesma motivação de transcendência das desigualdades e injustiças, desenvolvem-se diálogos e práticas fundadas numa confiança mútua, propiciando um refazimento da universidade, dos currículos, dos educadores e educadoras sociais, educandos e educandas, jovens e adultos do mundo acadêmico e da vida real, da prática da educação formal e da prática educativa produzida no trabalho, nas lutas e nas resistências que o povo é capaz de produzir. A exemplo disso, Pierre Bourdieu, através de sua praxiologia, mostra que:

[...] a existência de uma “rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas” tornou e torna possível a efetivação de laços objetivos e, também, simbólicos em torno de um projeto comum, que une diferentes agentes no interior do campo (Amorim, 2019, p. 137).

Há um longo processo de provação na prática determinante na relação de confiança que se estabelece. Isto explica o porquê de alguns professores, e não outros, serem procurados por agentes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e outros sujeitos coletivos. Isto porque: “[...] são oriundos de uma trajetória de vida marcada pela relação

com os Movimentos Sociais, pelo contínuo exercício com a extensão universitária como uma prática internalizada e experienciada ao longo da profissão” (Amorim, 2019, p. 137).

A consciência do papel social se revela na prática social, tanto no interior da universidade quanto nas relações sociais em geral. Os projetos que compuseram o Pronera/UECE³³ e que contaram com o protagonismo de docentes da FAFIDAM do curso de Pedagogia (Escolarização no Ensino Fundamental I, Magistério da Terra, e Mais um Passo na Educação do Campo), conforme afirmado neste trabalho, é resultado da parceria entre o INCRA/CE, a UECE e o MST, com apoio da Seduc/CE. Em todas estas instituições, deparamo-nos com sujeitos sociais empenhados na construção de outro *habitus*, para além do funcionalismo institucional, construindo uma rede de cumplicidade que corrobora com os sujeitos da universidade na ousadia da superação do estabelecido.

É importante reafirmar que estas ações extensionistas são demarcadoras de uma perspectiva de extensão e de universidade comprometidas com as pautas populares, ambientais e políticas, orientadas à contestação do modelo de desenvolvimento do campo, enaltecido pelo poder midiático e apologético do agronegócio e do latifúndio. Dessas ações embrionárias, construiu-se um conjunto de práticas que se consolidaram de forma orgânica à identidade de um grupo de professores da FAFIDAM com a extensão, sempre associada à pesquisa e às lutas que emergem na região jaguaribana – sendo esta prática consolidada na criação do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo) –, exatamente no período em que se iniciavam,

33 Além dos projetos mencionados, a UECE também contou com um Curso de nível superior vinculado ao PRONERA, o curso de Serviço Social da Terra.

de maneira institucionalizada, essas experiências com o Movimento de Trabalhadores Sem-Terra. De acordo com Amorim (2019, p. 126):

A relação de alguns agentes da FAFIDAM com o MST estava sedimentada, desde 2006, quando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária iniciou suas atividades na UECE, contudo, não havia um espaço comum destinado a tais práticas no interior da FAFIDAM, voltadas para a extensão, nem havia uma relação clara das disciplinas com as práticas extensionistas. No decorrer destes dez anos, foi se estruturando um campo, que podemos chamar, também, de um campo disciplinar.

Sobre o Lecampo, Almeida, Carvalho e Oliveira (2022) fazem importante resgate do que representa este laboratório em inserção social e produção científica na região do Vale do Jaguaribe. Embora o Pronera/UECE, entendido como a sequência dos grandes projetos de escolarização e de Magistério da Terra, iniciando suas aulas nos primeiros dias de janeiro de 2006 – já no ano de 1998, o MST junto com professoras da Universidade Federal do Ceará (UFC) procuraram docentes da UECE, José Ernandi Mendes e Sandra Maria Gadelha de Carvalho, e da Universidade do Vale do Acaraú (UVA) para a implantação interinstitucional do PRONERA. Além dos professores supracitados, posteriormente, outros docentes também foram envolvidos: Rômulo Soares, Lucíola Maia e Hidelbrando Soares. Neste período, inicia-se um projeto de alfabetização de adultos, com implementação do primeiro seminário de formação de alfabetizadores/as, mas problemas burocráticos e formais de prestação de contas inviabilizaram a continuidade deste projeto na UECE.

Carvalho (2005), ao discutir o Pronera com a envergadura de uma política pública de âmbito nacional, faz minucioso detalhamento deste processo de erros e acertos na primeira tentativa, no final dos anos 1990, de se efetivar este amplo Programa na UECE. É importante afirmar que os novos contatos para a retomada do Pronera na UECE iniciaram-se em 2004 e se efetivaram durante o ano de 2005, com a elaboração e aprovação dos projetos e construção do projeto político-pedagógico do Magistério da Terra.

Dada a relevância que o Pronera/UECE toma na dinâmica das várias faculdades da UECE envolvidas, na FAFIDAM, os professores da Licenciatura em Pedagogia decidem incluir os projetos de extensão deste Programa no Projeto Político Pedagógico de Curso (PPPC), havendo (inclusive) seleção de alunos, futuros pedagogos, para desenvolverem trabalho como bolsistas, acompanhando as atividades. O *locus* de desenvolvimento dessas atividades era o Assentamento Bernardo Marin, situado em Russas/CE. Nós, autor e autora deste trabalho, na época, éramos, respectivamente, um docente e uma discente-bolsista do curso de Pedagogia da FAFIDAM, e pudemos: à época, constatar a riqueza desta experiência acadêmica; e, hoje, compreender as importantes implicações formativas.

Essas ações – implementação dos projetos ligados ao Pronera no PPPC de Pedagogia, criação do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo), ações em conjunto com os Movimentos Sociais, relação com a agenda de lutas locais, parceria com organizações como a Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte e o MST, posteriormente, a criação de um Mestrado Acadêmico Intercampi – culminaram, ao longo de uma década e meia, na consolidação de

um *campus* do interior, a FAFIDAM, como um centro não só de ensino, mas também de pesquisa e extensão. Este *campus* da UECE afirma-se como um espaço em que se realizam importantes pesquisas sobre a realidade educacional no Ceará, extensão de caráter popular que fornece vários elementos para a construção de uma universidade popular, crítica e socialmente engajada, lugar de escuta dos sujeitos excluídos e práticas contra as opressões.

Este conjunto de iniciativas acadêmicas, aliado à quantidade de bolsistas que tiveram uma formação potencializada, levando-os a mestrados, doutorados e concursos públicos, as centenas de artigos científicos produzidos por docentes, dezenas de projetos de extensão em vários cursos, discentes publicados em livros e periódicos, quase uma centena de dissertações no MAIE, no momento em que escrevemos este artigo, os inúmeros eventos científicos já realizados, a respeitosa relação com os movimentos sociais, demonstram, efetivamente, que há muito tempo a FAFIDAM não é mais só uma instituição de ensino, porque a pesquisa e a extensão já são essência do fazer universitário neste *campus* da UECE.

Em pesquisa decorrente de doutorado em educação de 2008, afirma-se que, na FAFIDAM, ainda prevalece a “[...] inexistência de bases e grupos sólidos de pesquisa, o baixo índice de publicações acadêmicas, a debilidade do acervo da única biblioteca existente, a inexistência de pós-graduação, mesmo em cursos isolados, dentre outros elementos [...]” (Miranda, 2008, p. 64), sendo enfática em afirmar que se trata de uma “instituição exclusivamente voltada para o ensino e transmissora de conhecimento”.

De fato, há, até esta data (ano de 2008), uma produção acadêmica ainda débil, uma vez que esta faculdade ainda não tinha pós-graduação *strito sensu*, que garantiria uma maior produção acadêmica. Entretanto, já se tinha uma cultura de iniciação científica na FAFIDAM, a pelo menos uma década, produção de centenas de monografias nos 09 (nove) cursos de graduação, e dezenas de publicações de docentes, em artigos, livros e em eventos científicos, muitos destes decorrentes dos projetos de extensão existentes. A configuração da FAFIDAM como um lugar da universidade, que mantém estável o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, está relacionada em grande medida a uma sequência de projetos coordenados por docentes do curso de Pedagogia, Pronera/UECE, Licenciatura em Educação do Campo, Laboratório de Estudos em Educação do Campo, Comissão de elaboração da proposta do MAIE à CAPES, organização de eventos científicos, como Estado, Sociedade, Classes e Movimentos Sociais na Contemporaneidade, na sua sétima edição etc.

Além destas atividades no interior da Universidade, destaca-se a presença de alunos e docentes do Lecampo na constituição do Movimento-21. Em 2019, Amorim (2019, p. 158) identifica o Lecampo e o MAIE como lugares, nos quais docentes impulsionaram grupos de pesquisa e projetos de extensão, e crescentes publicações, pois os docentes “[...] que lideram essas atividades, gozam de capitais bem estruturados de longo prazo. Neste caso, identificamos um acumulado de lutas anteriores objetivadas na instituição e nas disposições dos agentes” (Amorim, 2019, p. 158)

A constituição de uma universidade de caráter popular requer um conjunto de ações do trabalho docente que confluem na relação teoria e prática, na articulação

entre pesquisa, ensino e extensão, na interação dos saberes produzidos na universidade com os saberes oriundos das vivências sociais, da formação de professor e a formação decorrente das práticas transformadoras dos movimentos sociais, das decisões de que temáticas pesquisar. O vínculo das atividades desenvolvidas no Lecampo com a educação do campo, a educação popular, a Educação de Jovens e Adultos, com o pensamento freireano, tem favorecido o fortalecimento de uma agenda de lutas e consolidado a extensão universitária de caráter popular como uma matriz geradora de conhecimentos e práticas transformadoras da realidade.

Considerações finais

Quando a universidade extrapola seus limites, possibilita a mais pessoas também extrapolarem os limites impostos a elas pela sociedade, pois amplia fronteiras demarcadas pela estrutura desigual da sociedade. A universidade quando se populariza através de uma relação honesta, horizontal e comprometida com o povo injustiçado, dignifica-se mais ainda nas suas funções humanas, culturais, espirituais, científicas, econômicas e sociais, e se enche de sentidos transcendentais, revelando-se como algo alcançável, permanentemente em construção, disponível ao refazimento, aberta a paradigmas inclusivos, guardiã radical da descoberta e também do radical diálogo, disposta à defesa do planeta e realização completa da humanidade de todos.

Podemos concluir que a experiência do Pronera/UECE, em cinco *campus* desta Universidade, interior e capital, foi portadora de grande potencial transformador,

desencadeadora de inúmeras iniciativas acadêmicas, extensão na Escolarização no ensino fundamental, extensão na formação de educadores nas áreas de assentamentos de reforma agrária, Licenciatura de Educação do Campo, Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo), Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), demarcadora no aprofundamento da relação ensino, pesquisa e extensão, definidora da relação universidade-movimentos sociais, colaborando decisivamente na efetivação das relações teoria-prática, ciência e política, saber científico e saber popular, práxis educativa e práxis transformadora, educação formal e educação não formal.

Por fim, podemos afirmar que o Pronera/UECE se constituiu um marco histórico na Universidade, no que concerne aos alcances sociais e acadêmicos na construção de um modelo de universidade que compartilha, com a sociedade, práticas, ações transformadoras, posições políticas e saberes produzidos, com implicações na formação discente e produção docente, na educação para a tão necessária reforma agrária, no apoio às lutas dos movimentos sociais na região do Vale do Jaguaribe. A utopia de uma universidade radicalmente democrática passa pela extensão popular, porque ela: promove a humanidade através de práticas que aprofundam e ampliam direitos, combate as injustiças, as desigualdades, as violências físicas as simbólicas, insere na formação de nível superior a solidariedade com os sujeitos historicamente excluídos, e ainda, amplia a confiança das camadas populares, fazendo com que muitas das fronteiras postas pela sociedade de classe se tornem transponíveis.

Referências

ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; OLIVEIRA, Diana Nara. 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.

AMORIM, Jamira Lopes de. **Reconfigurações do campo universitário no Brasil e suas repercussões em uma instituição periférica - FAFIDAM/UECE**. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo**: Pronera, uma política pública em construção. Tese Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; MENDES, José Ernandi. The University and the Landless Movement in Brazil: the experience of collective knowledge construction through educational projects in rural areas. In: MOTTA, Sara C. NILSEN, Alf Gunvald (Orgs.). **Social Movements in the Global South**: dispossession, development and resistance. London/UK: Palgrave Macmillan, 2011 (Rethinking International Development).

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; MENDES, José Ernandi. 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. V. 6, n. 1, p. 114-137, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MENDES, José Ernandi. Relações entre saberes. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 75-85, 1992/93.

MENDES, José Ernandi. CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. Extensão universitária: compromisso social, resistência e produção de conhecimentos. **Interface**: a journal for and about social movements. v. 1, n. 1, p. 79-104, 2009.

MENDES, José Ernandi. CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. Lutas por terra e educação são dois lados da mesma Chapada. *In*: GONÇALVES, Adelaide; BRITO, Liana; VICENTE, Lourdes (Org.). **Resistência camponesa**: histórias de teimosia e esperança. Fortaleza: EDUECE, 2020, p. 337-358.

MIRANDA, Marly Medeiros de. **A constituição dos referentes identitários dos estudantes universitários da FAFIDAM-CE**: um estudo sobre habitus e representações sociais. 2008. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2008.

MST, II Seminário Nacional “o MST e a Pesquisa”. **Cadernos do ITERRA**. Veranópolis. Ano VII, v. 2, n. 14, dez., 2007.

Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)

Diana Nara da Silva Oliveira

Luís Távora Furtado Ribeiro

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

A educação tem papel fundamental para o desenvolvimento econômico, social e político de um país. E, para que haja uma educação de qualidade, é necessário ir além da infraestrutura e dos recursos financeiros. Sendo assim, a formação dos professores torna-se um dos eixos importantes para esse desenvolvimento. Desse modo, tem que ser pensada levando em conta qual educação queremos oferecer, e para quem iremos oferecer. Nesse sentido, a formação de professores tem um importante papel para o desenvolvimento da sociedade, sendo uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo, entendendo que a Educação do Campo não pode se desvincular da luta pela terra.

De tal modo, o presente artigo visa apresentar a experiência da formação de professores do campo, tendo como ponto de partida a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Limoeiro do Norte-Cea-

rá, na região do Vale do Baixo Jaguaribe. Nesse sentido, a criação de curso de licenciatura, que graduou professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas dos sistemas estadual e municipais de ensino situadas no campo em diversificados contextos socioculturais, contribuiu para o enfrentamento das problemáticas educacionais vivenciadas pelas populações camponesas na região, bem como para o fortalecimento do paradigma da Educação do Campo no Estado e, consequentemente, no país.

O processo formativo da LEDOC da FAFIDAM teve início a partir da luta dos movimentos sociais, camponeses e camponesas do Estado do Ceará e pesquisadores e intelectuais orgânicos da FAFIDAM, quando, junto ao setor de educação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem-Terra (MST), perceberam a necessidade de formar educadores e educadoras para atuar preferencialmente nas escolas de ensino médio do Estado, tendo em vista que o Ceará obteve conquistas nas últimas décadas: a construção de 12 escolas do Campo, assim, tanto no tocante à formalização da demanda como na construção da matriz curricular, que se deram em diálogo com os movimentos sociais do campo, as secretarias municipais de educação da região, assim como a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) e o Comitê Executivo da Educação do Campo do Estado do Ceará.

Esse trabalho é um recorte da tese doutoral, em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, de autoria dessa que escreve e sob orientação e colaboração dos coautores, respectivamente. Em termos metodológicos, esse escrito assume uma abordagem qualitativa, pois objetiva com-

preender um fenômeno social, apoiando-se sob uma pesquisa bibliográfica acerca da luta por Educação do Campo no Brasil. Apoiamo-nos ainda na pesquisa documental, em que serão analisados documentos referentes à implantação e execução da LEDOC como Projeto Político-Pedagógico, relatórios e resoluções, buscando descrever etapas da organização do curso, funcionamento e contribuições para o Vale do Jaguaribe. Utilizaremos uma base teórica significativa (Medeiros, 2019; Molina, 2011; Caldart, 2010; Munarim, 2011) para compreender a criação das LEDOCs no país, a luta dos movimentos sociais e a construção da política pública de formação de professores do campo (Carvalho, 2006), compreendendo, assim, a Educação do Campo no Estado do Ceará.

Política de formação de professores do Campo e construção de um paradigma

O acesso à educação escolarizada tem sido uma conquista muito importante ao longo das últimas décadas, após 1988, quando tivemos a aprovação da Constituição Federal e, em especial, após a aprovação da nova LDB, em 1996. Porém, nas áreas rurais esse acesso historicamente foi negado ou dificultado, especialmente pela ausência de políticas públicas que desenvolvessem a Educação do/no Campo. No Brasil, em virtude das relações sociais e econômicas que colocaram a grande propriedade rural e seus detentores como o epicentro do ordenamento social, a educação, de forma geral, e a escola, em particular, constituíram-se como estratégias de negação da dominação sofrida pelas populações camponesas, reproduzindo as visões de mundo dos grupos dominantes.

Nesse sentido, uma política pública voltada para a Educação Básica em Escolas do Campo vem sendo gestada desde o início da primeira década do século XXI, inicialmente no *I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária* (Enera), ocorrido em 1997, e na *I Conferência Nacional da Educação do Campo*, ocorrida em 1998, onde começou a discussão sobre o paradigma da Educação do Campo, sendo instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998, com intuito de formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

O Pronera é considerado um pioneiro na Educação do Campo no país, pois, a partir dele, outras conquistas foram alcançadas, possibilitando que os movimentos sociais pudessem enxergar necessidades, como a construção de escolas do campo e a formação de educadores para atuar nessas instituições. Como afirma Carvalho (2006), no Estado do Ceará, o Pronera teve grandes contribuições na formação de professores para atuação em áreas rurais.

[...] as primeiras experiências do programa no Ceará, ocorridas em convênio com a UFC, UVA, MST, FETRAECE e INCRA/CE de 1998 a 2001, tomando-se como referência o Assentamento Unidos de Santa Bárbara, no município de Caucaia, e analisado na perspectiva de construção de uma política pública de EJA para o campo (Carvalho, 2006, p. 201).

O vínculo da região bem como da FAFIDAM com o Pronera se deu pelo fato de a instituição ter sido um dos *campi-sede*, envolvendo bolsistas universitários e professores de todos os cursos da docência do Magistério da Terra e Escolarização dos Trabalhadores (as) Jovens e Adultos. Onde, em 2005, no âmbito do Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária (Pronera), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-CE), a Seduc e o MST, três projetos integrados (Projetos I e II de Escolarização, com meta de escolarizar até o 4º ano, 2.400 assentados(as) jovens e adultos no Estado do Ceará e o Projeto Magistério da Terra) oportunizaram a 230 educadores dos Projetos de Escolarização habilitarem-se em nível médio para a docência. O Pronera/UECE foi realizado em mais de trinta municípios do Estado, envolvendo em torno de (70) setenta professores da Universidade e (36) trinta e seis alunos bolsistas de vários cursos de graduação (UECE, 2016).

A Universidade Estadual do Ceará também colaborou com o Curso Pedagogia da Terra, promovido pela Universidade Federal do Ceará, tanto na docência de várias disciplinas, como através do seu Instituto do Movimento Operário (IMO), que foi o responsável pelo trabalho de orientação das monografias do curso, envolvendo vários de seus professores.

Nacionalmente, o Pronera serviu como base para pensar outras políticas educacionais para o campo, culminando com a instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Hoje, existem uma média de 44 cursos regulares concentrados nas Universidades Federais de todo o país, fruto da política pública de formação docente iniciada em meados de 2007, com as experiências-piloto desenvolvidas pelas universidades de Minas Gerais, Brasília, Sergipe e Bahia.

Conforme Molina (2011, p. 185), “[...] um consenso se faz presente: a inadiável necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo”. Para Munarim (2011, p. 28), a lógica dominante capitalista atinge os diversos campos da vida humana (educacional, social, cultural, econômico e ambiental), decidindo como as políticas públicas serão conduzidas para o campo, dessa forma “[...] não se trata apenas da exclusão dos interesses de povos determinados, mas de afirmação de hegemonia de uma classe social com um projeto de desenvolvimento predatório em diversos sentidos: econômico, social, cultural, ambiental”.

Nesse ínterim, Vilhena Júnior e Morão (2012, p. 170) defendem ser necessário compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio, nem é iniciativa das políticas públicas vindas das boas intenções do Estado. Nasceu através dos debates e lutas travadas por meio dos movimentos sociais do campo, universidades e movimentos populares que compreenderam que não bastava lutar pela posse da terra, era necessário lutar por justiça social. Isso envolve educação, saúde, moradia e condições de permanência na terra. Assim foi instituído a PRONACAMPO (2010), objetivando oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo, nos seguintes eixos: 1. Gestão e práticas pedagógicas; 2. Formação de professores; 3. Educação de jovens e adultos; 4. Educação profissional e tecnológica, através de um Subprograma intitulado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo-2008), criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, por

mediação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), surgem os cursos de licenciatura em educação do campo no país. Conforme Santos (2011, p. 05), é uma iniciativa que visa, “[...] responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais”.

A licenciatura em Educação do Campo é um curso de graduação recente, oferecido por universidades públicas brasileiras desde 2007. A preocupação com a formação de professores para a Educação do Campo começou a ser pensada na *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, quando começou a discussão sobre educação do campo e, posteriormente, na *II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* que aconteceu em 2004, em Luziânia. No ano seguinte, através das pressões dos movimentos sociais, o MEC deu início à discussão. A discussão foi encabeçada pelo Grupo Permanente de Trabalho (GPT) e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra). E, em 2006, o MEC abriu editais para a implantação dos projetos pilotos (Caldart, 2011).

O primeiro curso a ser ofertado foi em Veranópolis-RS, na sede do Iterra. A turma era chamada Patativa do Assaré. Os outros três projetos-pilotos foram sediados nas Universidades Federal de Minas Gerais, Federal da Bahia e Federal de Sergipe. Após a análise dos projetos-pilotos implantados nas Universidades acima citadas, o MEC resolveu criar o Procampo, ficando responsável pela expansão das LEDOCs. Dessa forma, frequentemente, são abertos editais de convocação para as instituições de ensino superior públicas para submeter novos projetos.

De acordo com Molina (2015), o Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, sendo uma das principais características desta nova política pública de formação de educadores do campo: a habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na Educação Básica, articulando a essa formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e comunitários.

As recentes políticas educacionais voltadas à formação de professores incorporaram, em suas diretrizes, o reconhecimento de que as populações identificadas com o campo têm o pleno direito de acessarem uma educação contextualizada, que contemple as suas singularidades no que concerne aos modos de viver, produzir e aos saberes do campo (UECE, 2016).

Sem dúvida, a preocupação com a criação de estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudarem em suas próprias localidades foi perseguida no desenho de construção desta licenciatura. Mas, além deste fator, há que se destacar a “[...] intencionalidade maior da formação por área de conhecimento para contribuir para a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo” (Molina, 2011, p. 186). Pois, como afirma Ribeiro (2010, p. 108), o “[...] docente domina uma diversidade de saberes, não se limitando a modelos restritos, padronizados e específicos, possibilitando uma ação autônoma, consciente e responsável em relação a produção dos saberes”.

De acordo com Molina (2015), desde a criação do primeiro curso, aconteceu e vem acontecendo uma grande expansão das LEDOCs no Brasil. Hoje, 32 instituições passaram a ofertar o curso, totalizando uma média de 44 LEDOCs no país, porém, sem garantia de sua continuidade e permanência, já que esta oferta, através de Editais, faz-se através da aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma, como foi o caso da LEDOC em análise.

É importante destacar que atualmente a política de Educação do Campo vem sofrendo grandes perdas, tendo em vista o último governo do país que buscava a todo custo realizar cortes em todas as áreas da educação. Desse modo, a fim de contribuir para a transformação do campo brasileiro, para Medeiros (2019, p. 129), a partir do momento que a Educação do Campo passa ser institucionalizada na legislação nacional,

[...] angaria condições práticas de se efetivar e busca metodologicamente alternativas para traçar em planos reais uma educação que conduza as suas proposições. De tal modo “por meio de diferentes “pedagogias”, os povos do campo ilustram à sociedade práticas formativas autênticas de ensinar e de aprender.

Constituição da Licenciatura do Campo da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

No Estado do Ceará, duas instituições de ensino superior (Universidade Estadual do Ceará e Universidade Regional do Ceará) tiveram as propostas de instalação de cursos de licenciatura em Educação do Campo aprovadas no Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008 – MEC/SECAD.

No âmbito da UECE, a LEDOC funcionou na FAFIDAM, instituição que, criada em 1967, já oferta os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras-Inglês, Letras-Português, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química. Com meio século de existência, essa instituição de ensino superior está localizada numa região de constantes conflitos agrários, marcada pela predominância de populações camponesas e por empresas agrícolas e agroindustriais, como também, impulsionada pelas diversas atividades acadêmicas envolvendo a pesquisa, extensão e o ensino.

Com as populações camponesas da região, o corpo docente e comunidade perceberam que existia a demanda para a criação de um curso específico para os educadores do campo. Após a seleção da proposta no referido edital, foi aprovada a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, através da Resolução N° 705/2009, de 22 de dezembro de 2009, do Conselho Universitário da UECE (CONSU). Teve seu Projeto Político Pedagógico aprovado pela Resolução N° 3228/2009, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UECE-CEPE (UECE, 2009)³⁴.

No dia 12 de dezembro de 2011, tiveram início as atividades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará, em cerimônia realizada na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. O primeiro período foi de 12 a 16 de dezembro de 2012.

34. As resoluções (N° 705/2009-CONSU e N° 3228/2009-CEPE) garantiram a institucionalidade e o funcionamento do Curso, sendo as professoras Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Lúcia Helena de Brito nomeadas Coordenadora e Vice coordenadora do curso, respectivamente, assumindo as funções até agosto de 2012. A partir de então, foi nomeado coordenador do curso o professor Francisco Antonio da Silva, do Colegiado do Curso de História da FAFIDAM (FAFIDAM, 2010).

O ingresso dos estudantes se deu através de vestibular tradicional, com 50 vagas ofertadas para os movimentos sociais, entidades e prefeituras. Participaram da seleção da primeira turma participantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), com 30 vagas, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), com 5, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), com 3 vagas, Caritas Diocesana de Limoeiro do Norte, com 4 vagas, Prefeitura Municipal de Morada Nova, com 3 vagas, Prefeitura Municipal de Russas, com 3 vagas, Prefeitura Municipal de Quixeré, com 2 vagas (UECE, 2009).

A região Jaguaribana, onde está localizada a FAFIDAM, tem forte marca da agricultura familiar, pois são 18 mil estabelecimentos de base familiar e mais de 40 assentamentos rurais compostos por mais de três mil famílias, nos vários municípios que a compõem (UECE, 2016). Nesse sentido, mostrou lugar ideal para instalação desse curso.

Assim, a formação de professores para atuação em áreas rurais no estado do Ceará tornou-se uma bandeira de luta do Movimento dos trabalhadores Sem-Terra (MST), tendo em vista conquistas obtidas com a construção de 12 escolas do campo – 10 dessas já em pleno funcionamento³⁵ e duas em construção. Porém, vale ressaltar que são 29 escolas de nível médio localizadas nas zonas rurais e inúmeras escolas municipais.

35 Itaipoca - Assentamento Maceió; Jaguaribana - Assentamento Pedra e Cal; Madalena - Assentamento 25 de Maio; Monsenhor Tabosa - Assentamento Santana; Itarema - Assentamento Lagoa do Mineiro; Santana do Acaraú - Bairro Fazendinha; Canindé - Assentamento Santana da Cal; Mombaça - Assentamento Salão; Ocara - Assentamento Antônio Conselheiro; Quixeramobim - Assentamento Nova Canaã.

Essas escolas enfrentam desafios cotidianamente em relação à formação de professores voltada para o projeto de Educação do Campo, pois existe um déficit no estado, bem como em todo o país, em relação às licenciaturas do campo. Assim, não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Dessarte partindo da necessidade por uma formação contextualizada e interdisciplinar, voltada para pensar as demandas do campo brasileira surgem as LEDOCs.

Conforme Caldart (2004, p. 158), o educador do campo deve ser “[...]aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. Para esta autora, a formação humana dos sujeitos é um dos focos principais na atuação dos educadores/professores.

A licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM teve por objetivo formar em sua primeira turma 50 professores/educadores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais e municipais do/no campo, ofertando titulação para os docentes que já atuavam em escolas rurais, sem certificação, embasamento teórico para compreensão do contexto histórico, social, econômico e político, bem como construção de uma práxis educativa emancipadora dentro das instituições de ensino e fora delas, em concomitância com as realidades sociais e culturais dos sujeitos que vivem e trabalham no e do campo.

O curso é fruto de uma construção coletiva de experiência inovadora no Ceará, de formação de educadores multidisciplinares para as escolas do campo, contribuindo efetivamente para a superação das históricas desigualdades educacionais vividas pelos povos que o habitam e,

simultaneamente, corroborando para o esforço de fortalecimento da Educação do Campo e do sistema público de educação na perspectiva do desenvolvimento sustentável do Ceará (UECE, 2016). Assim, a Licenciatura do campo da FAFIDAM objetivou:

Formar e habilitar professores em exercício no ensino fundamental e médio que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação;

Fomentar propostas político-pedagógicas que contemplem e articulem uma sólida formação do educador, nos princípios éticos e sociais, próprios à atuação como profissionais da educação, em especial, da Educação do Campo, na compreensão teórica e prática dos processos de formação humana e na área de conhecimento escolhida, para sua atuação docente;

Construir alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico visando a expansão da Educação Básica no e do campo, que atenda a contento as demandas dos sujeitos sociais inseridos na dinâmica das relações no campo, contribuindo para superar a histórica desigualdade a que têm sido submetidos;

Formar gestores escolares, possibilitando condições teóricas, metodológicas e práticas para que se tornem agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos;

Organizar os componentes curriculares por áreas do conhecimento e estímulo ao trabalho docente multidisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados (UECE, 2016, p. 31).

Além desses objetivos voltados à gestão de processos educativos escolares, atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, também combinando a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, na docência, em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens e Códigos e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo e Ciências da Natureza e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo, bem como na gestão de processos educativos nas comunidades (UECE, 2016).

O PPP ainda reforça o compromisso de que o Curso viesse a contribuir para a sustentabilidade ambiental no semiárido e para reparações históricas de negação ao direito à educação para classes populares, fortalecendo a proposta político-pedagógica da Educação do Campo.

O curso tem carga horária de 3.978 horas (três mil, novecentos e setenta e oito horas), licenciatura regular com duração de quatro anos. Porém, por questões burocráticas, o curso acabou durante oito anos, na modalidade presencial, sendo as atividades distribuídas entre tempo universidade e tempo comunidade. O Tempo-Universidade ocorre nos meses de janeiro a julho, de segunda a sexta-feira, nos turnos da manhã e tarde e, no sábado, no turno da manhã. O Tempo-Comunidade é desenvolvido por meio de atividades propostas e acompanhadas pelos professores do curso e são realizadas no campo onde residem os graduandos (UECE, 2009).

O curso contempla estudos básicos, estudos específicos e atividades integradoras, sendo que o Núcleo de Estudos Básicos (NEB) contempla os componentes que integralizam 1.241 horas/aulas, nas quais estão inseridas as disciplinas nas áreas de Estudos Pedagógicos, Ciências

Humanas e Sociais, Política Educacional, Linguagens e Códigos, Ciências Agrárias e Matemática; o Núcleo de Estudos Específicos (NEE) contém 1.377 horas/aula, distribuídas entre os componentes que compõem cada uma das habilitações: Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza. Já no Núcleo de Atividades Integradoras (NAI), os componentes integralizam 1.360 horas/aula, nas quais estão inseridas as disciplinas nas áreas de Pesquisa, Prática como Componente Curricular (PCC), Estágio Curricular Supervisionado, Seminários Integradores e Atividades Complementares.

Terminado os dois primeiros anos do curso, os educandos e educandas tiveram que fazer opção por uma das áreas: Habilitação em Linguagens e Códigos e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo; Habilitação em Ciências da Natureza e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo (UECE, 2009, 2016).

Assim, a partir dessas considerações iniciais sobre a LEDOC da FAFIDAM, elaboramos uma tabela e um mapa onde buscamos situar a abrangência da licenciatura em sua fase inicial. A licenciatura da FAFIDAM teve uma grande contribuição para a formação docente, influenciando a transformação e fortalecimento da Educação do Campo em regiões como o Litoral Leste, Litoral Oeste e Sertões com uma abrangência de mais de quatrocentos quilômetros.

Embora percebamos uma grande evasão ao longo do percurso formativo, podemos afirmar que a formação de professores para atuação em áreas rurais influencia diretamente na transformação social das comunidades e sujeitos envolvidos. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, inicialmente, buscou atender estudantes de 21 mu-

nicípios do Estado do Ceará: Beberibe, Canindé, Caridade, Crateús, Icó, Itapipoca, Itarema, Jaguaretama, Jaguaribara, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Madalena, Miraíma, Monsenhor Tabosa, Morada Nova, Ocara, Potiretama, Quixeramobim, Russas, Santana do Acaraú e Tururu, compreendendo sujeitos de assentamentos de reforma agrária e de comunidades rurais, que têm na agricultura camponesa o elemento central da produção da existência.

Porém, devido a trâmites burocráticos, como demora nos repasses financeiros para execução das atividades, renovação de convênios e mudanças na proposta de ensino, além dos entraves vinculados aos repasses entre Governo Federal e Estadual, o curso, que deveria terminar em quatro anos, se prolongou por cerca de oito anos, ocasionando grande desistência dos estudantes.

O edital de vestibular abriu vaga para cinquenta 50 estudantes, porém a turma iniciou, em 2011, com 44 educandos e educandas e, devido à longa duração do curso, a LEDOC conseguiu graduar 16 professores de 14 municípios do Estado do Ceará. Abaixo elaboramos uma tabela com base na análise do projeto-político pedagógico do curso em que aparecem as cidades de origem dos concludentes, bem como quantidade de alunos e distância percorrida para chegar ao *campus* da FAFIDAM, onde aconteceram as atividades educativas da turma.

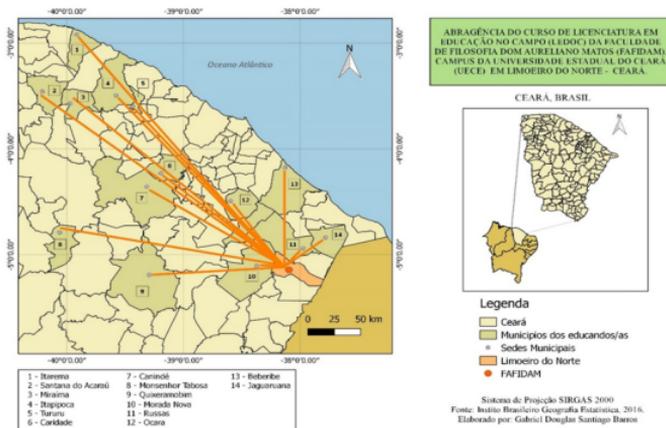
Quadro 1. Municípios de origem dos educandos e educandas

MUNICÍPIO DE ORIGEM	QTDE. ALUNOS	Dist. até FAFIDAM
MONSENHOR TABOSA	03	505 KM
MADALENA	01	384 KM
QUIXERAMOBIM	01	412 KM
ITAPIOCA	02	366 KM
ITAREMA	03	414 KM
SANTANA DO ACARAÚ	01	437 KM
MIRAÍMA	01	415 KM
TURURU	01	311 KM
CANINDÉ	01	219 KM
OCARA	01	247 KM
BEBERIBE	01	245 KM
ARACATI	01	130 KM
RUSSAS	01	40 KM
MORADA NOVA	02	40 KM

Fonte: UECE, 2016.

Corroborando com o quadro acima, o mapa abaixo nos possibilita compreender o alcance dessa política pública que, mesmo que as contradições percebidas na evasão dos estudantes e relativas à demora da execução, possibilita-nos visualizar a FAFIDAM como ponto de partida e de chegada dos educandos e educandas que percorriam grandes distâncias em busca de uma formação acadêmica interdisciplinar, articulando o trabalho como uma categoria formativa. Demonstra-se o alcance das lutas sociais bem como da transformação do campo cearense. A figura 1 mostra os 14 municípios onde residiam os 16 educandos e educandas que finalizaram o curso, apresentando a extensão da política educacional de formação de professores do campo desenvolvida na região do Vale do Jaguaribe.

Figura 1. Abrangência da Ledoc da Fafidam, campus Uece em Limoeiro do Norte-Ceará



Fonte: Elaborado por Barros (2021).

Dos 16 concludentes, 4 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo que desses estudantes 6 são da área Ciências da Natureza e 10 das Linguagens e Códigos. Desse 16 concludentes, 15 estão/estavam³⁶ vinculados, no ato da matrícula, ao MST, e 1 concludente vinculada à prefeitura de Morada Nova-Ceará, sendo que a partir da análise de relatório final do curso, constatamos que não houve concludente vinculado ao Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores-M-PA, Caritas diocesana de Limoeiro do Norte e prefeitura de Quixeré (Uece, 2010a).

Através de mapeamento que está sendo realizado pela pesquisa, identificamos que, pelo menos, 10 egressos

³⁶ Esclarecemos que ao longo do curso alguns estudantes se desligaram oficialmente do MST.

estão atuando na educação, seja na função de professor/a, seja como auxiliar administrativo/secretaria em seus territórios de origem em escolas municipais e/ou escolas de ensino médio do campo. Uma egressa atua no setor de educação do MST. Em relação à continuidade dos estudos, 4 egressos cursaram especialização *lato sensu*, e 1 egressa concluiu mestrado em educação e ensino.

Para não concluir, pois a luta continua

A partir da análise reflexiva do relatório de cumprimento de objeto (Uece, 2019), podemos avaliar que as repercussões alcançadas com a realização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo são de grande significado, não só para os sujeitos sociais beneficiados diretamente, mas também para um conjunto mais amplo de sujeitos que pertencem aos setores ou grupos sociais que eles representam.

O curso dinamizou a própria universidade que, embora seja pública e tenha como clientela estudantes oriundos da escola pública, ainda há uma parcela significativa da população que não tem acesso a ela, especialmente camponeses pobres, negros e outros setores marginalizados. Nesse sentido, uma das repercussões do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é proporcionar as condições objetivas para iniciar o processo de formação de professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas do campo, tendo em vista que se compreende atualmente a importância de se pensar uma educação de qualidade para as populações camponesas, levando em conta as experiências sociais e culturais destas.

Pode-se constatar que, consoante a proposta pedagógica da Educação do Campo, o Curso aprofundou as discussões a respeito dos problemas vivenciados pelas comunidades camponesas no Estado do Ceará, especialmente, nas regiões do baixo e médio Jaguaribe, onde está localizada a FAFIDAM, tendo em vista que essas regiões vivenciam grandes conflitos socioambientais em virtude da presença de empresas do agronegócio e dos projetos de infraestrutura hídrica desenvolvidos pelo Estado, como o Açude Castanhão e a Barragem de Figueiredo, localizados no município de Alto Santo. Os projetos hídricos de barragens e açudes evidenciam impactos ameaçadores ao ambiente e à população atingida (casos como da barragem de Figueiredo e Açude Castanhão), assim como os projetos de irrigação têm causado danos à saúde da população com o agravamento na qualidade de vida, insegurança alimentar, contaminação por agrotóxicos das comunidades no entorno e inseridas nos projetos de irrigação, solo, água superficial e subterrânea e vegetação.

A presença dos educandos e educandas oriundos de assentamentos de reforma agrária e de comunidades rurais tem despertado nos demais alunos e professores da FAFIDAM e outras instituições do Vale do Jaguaribe preocupações com o meio ambiente, com os conflitos socioambientais, que têm resultado em mortes por contaminação de agrotóxicos e pela violência física, assim como a preocupação com o destino e a qualidade de vida das populações camponesas.

Frequentemente, discentes da Licenciatura são convidados para debates em disciplinas dos Cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História, devido sua vivência nas

áreas rurais e de Assentamento, onde existem escolas de ensino fundamental e médio, com projetos pedagógicos aprovados pela Secretaria de Educação do Estado (Seduc), os quais dialogam com a realidade das comunidades que lá residem.

A proposta pedagógica da Educação do Campo objetivou fortalecer a forma de vida e produção da Agricultura Familiar e Camponesa, respeitando os valores, a cultura, as lutas e formas de vida dos/das agricultores/agricultoras familiares. Ela resulta da pressão dos movimentos rurais pelo direito à educação do campo, tendo em vista que, nas áreas rurais, encontram-se os índices mais sofríveis de acesso à educação no país.

Referências

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **Educação do campo: Pronera, uma política pública em construção**. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza- Ceará, 2006.

FAFIDAM conquista novo Curso de Graduação: Licenciatura Plena em Educação do Campo. **BLOG da FAFIDAM** [Blog]. 2010. Disponível em <http://fafidam-uece.blogspot.com.br/2010/07/fafidam-conquista-novo-curso-de.html>. Acesso em: 04 abr. 2018

FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Comissão Executiva do Vestibular** – CEV. seleção específica para o curso de educação do campo- PROVA DE CO-NHECIMENTOS GERAIS E QUESTÃO DE REDAÇÃO – 18 de julho de

2010. Limoeiro do Norte: FAFIDAM, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/vestibulares-antiores/outros-vestibulares/selecao-especifica-para-o-curso-de-licenciatura-plena-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 07 abr. 2022.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação interdisciplinar de professores**: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da universidade federal rural do Semi-Árido. 2019. 662 f. Tese (Doutorado em 2019) – Universidade Estadual do Ceará, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 55. p. 145-166, jan./mar., 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do campo-UFGM. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A rebeldia na escola e o neoliberalismo no Brasil. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 223-244.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Conselho Universitário Cria o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. **Resolução n. 705/2009**, de 22 de dezembro de 2009. Fortaleza: UECE, 2009b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório de cumprimento do objeto**. Fortaleza-Ceará: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Limoeiro do Norte (CE): Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2016.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais: por uma educação do campo. In: GHEDIN Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

A troca de saberes que emerge na parceria entre a Universidade Pública e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

Mila Nayane da Silva
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Karla Vanessa Alves Maia
Tânia Maria Lima

A história da Extensão Universitária é marcada por transformações substanciais no que concerne à realidade brasileira e à própria Universidade Pública. A hegemonia acadêmica foi perdendo o protagonismo e as atividades extensionistas de cunho assistencialistas foram sendo substituídas pela real Extensão, por aquilo que está fora dos muros da Universidade.

Entendemos, desta maneira, um processo o qual se dá em *mão-dupla*. Tendo em vista as mudanças, denotamos o aspecto primordial construído ao longo das últimas décadas, que se materializa nas ações pautadas na troca de saberes entre a sociedade civil e a academia, à vista disso, abrangendo a interação a partir da dialogicidade (Freire, 1997) sustentada pelos programas e projetos de extensão, desenvolvidos na esteira do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, que intentam compor a formação do indivíduo para a sua intervenção na realidade social pertencente.

Desta forma, propomo-nos apresentar a relação estabelecida pautada na interação dialógica, a qual se materializa nas atividades organizadas no interior e exterior da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) – *Campus* de Limoeiro do Norte –, que tem propiciado a formação crítica na perspectiva da transformação social e emancipação humana, sobretudo, o reconhecimento acerca da realidade de mulheres, crianças e homens do Acampamento Zé Maria do Tomé.

Neste sentido, temos como objetivo neste capítulo descrever as ações que foram realizadas entre 2015 e 2016, as quais se concretizaram no âmbito do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo), por intermédio do programa de extensão *Educação do Campo, Escola e Organização da Cultura: Vivências e Conhecimentos para a emancipação humana*, ambos coordenados pela professora Dra. Sandra Gadelha.

Esperamos contribuir para a reflexão crítica do atual modo de produção no campo, pautado pelos interesses do capital, bem como anunciar possibilidades de resistência e aprendizados mútuos na inter-relação da universidade com a sociedade, objetivando contribuir para a organização e produção no Acampamento Zé Maria do Tomé.

Metodologia

Este trabalho é resultado dos estudos, atividades e vivências realizadas a partir das práticas do programa de extensão supracitado. Inicialmente, fomos ao acampamento, para apresentação do Programa, dos Projetos que o com-

põem e dos participantes. Na oportunidade, realizou-se um Fórum de Escuta, em julho de 2015, com os membros da coordenação do acampamento e residentes, cujo intuito foi manter um diálogo entre a universidade e os sujeitos ali acampados, bem como refletir sobre as possíveis formas com que a universidade poderia contribuir na perspectiva de fortalecimento da luta.

A metodologia do trabalho em campo tem como referência a educação popular, no concernente à construção coletiva de saberes e a dialogicidade no decorrer das ações. Para embasar o trabalho do grupo de extensão, primeiramente realizaram-se leituras, estudos e debates de textos, focando cada temática relativa ao Programa de Extensão, tais como educação do campo, movimentos sociais, patriarcado, agroecologia, territórios e memórias.

É pertinente salientar que no decorrer dos anos (oito anos) de atuação do programa de extensão, foram desenvolvidas inúmeras atividades em parceria com o acampamento, cujas ações foram pensadas em diálogo com as demandas apresentadas pelos camponeses nos Fóruns de Escuta.

No caminhar das atividades empíricas, realizamos: cadastramento e tabulação das famílias, oficinas sobre agroecologia com os(as) acampados(as), palestras sobre movimentos sociais, visitas ao acampamento com entrevistas informais, fóruns de escuta, registros fotográficos do Acampamento e das atividades, participação na organização das Semanas Zé Maria do Tomé, Seminários sobre a temática de estudo, Feiras de Transição agroecológica, com a venda de produtos de transição orgânica produzidos pelos próprios camponeses e camponesas, e produções acadêmicas.

Caminhos percorridos, saberes construídos em diálogos

A Chapada do Apodi, localizada na divisa entre os estados do Rio Grande do Norte e Ceará, engloba neste último, parte dos municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré, territórios esses que vêm sendo berço de conflitos entre campesinato e agronegócio, por terra, água e pelas mudanças ambientais ocasionadas pela implantação das agroindústrias de fruticultura de exportação, a partir da década de 1990, quando foi aí instalado o Perímetro Irrigado Jaguaribe – Apodi, com a gestão do Departamento Nacional de Obras contra a Seca (DNOCS).

Os conflitos e o processo destrutivo que vêm ocorrendo nos campos brasileiros têm seu cerne no avanço do capital no campo e a conseqüente corrida pela obtenção de lucros. Desta forma, a produção que desse modo se desenvolve, a partir das grandes empresas, não leva em consideração os danos ao meio ambiente e a vida humana, pois “[...] de maneira geral, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar” (Carvalho; Costa, 2012, p. 27-28).

Diante dos conflitos existentes nesta região, devido à hegemonia de classe e produção ali estabelecida, há conflitos de territorialidades dos residentes do campo e empresas multinacionais, tendo em vista que “[...] os territórios põem-se em movimento pelas ações que produzem as territorialidades. Essas ações são pensadas, articuladas, planejadas, direcionadas pelo poder” (Roos; Fernandes, 2015, p. 43-44).

Fica tangível que o plano do neodesenvolvimentismo para o campo é uma falácia em prol da ascensão dos

detentores do poder, que a todo custo querem impor sua lógica agressiva àqueles que têm suas especificidades. Assim, são os sujeitos moradores da Chapada do Apodi que vêm passando por conflitos resultantes da nova forma de exploração do trabalho e ditames do capital, culminando em tensões e conflitos entre os donos das agroindústrias e os produtores camponeses e familiares desta região. Essas divergências ocasionaram o assassinato de um dos moradores da comunidade do Sítio Tomé, o ativista e ambientalista José Maria Filho, morto em uma emboscada, no dia 21 de abril de 2010 (Mendes; Carvalho; Freitas, 2015).

Por ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e moradores das comunidades circunvizinhas, em 05 de maio de 2014, foi fundado o Acampamento Zé Maria do Tomé. Desta maneira, mantém-se viva a presença daquele que teve sua vida dizimada pelo poder exercido pela ofensiva do capital para com os pequenos que lutam por uma vida digna. Assim, persistem as denúncias e a luta de Zé Maria.

Com efetiva participação das universidades na luta camponesa da Chapada do Apodi, a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos vem desenvolvendo, desde o ano de 2014, por intermédio do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo), o programa de extensão, intitulado *Educação do Campo, Escola e Organização da Cultura: Vivências e Conhecimentos para a emancipação humana*. Este programa foi inicialmente composto por quatro projetos desenvolvidos pelos docentes e discentes de diferentes cursos, entre eles História, Geografia e Pedagogia. No ano vigente, conta com o projeto *FORMAR: formação, mulheres, agroecologia e resistência*, coordenado pela professora Dra. Sandra Gadelha.

O programa surgiu com o interesse de estudar e contribuir de diversas formas com as lutas dos camponeses da/na chapada, sendo realizadas investigações, oficinas e outras atividades sobre e com o acampamento, constituindo uma iniciativa com vistas a contribuir para a organização e vida dos sujeitos que permanecem na resistência.

O programa de extensão vem se desenvolvendo de forma sólida, sempre dialogando com os integrantes do acampamento Zé Maria do Tomé. Todo esse movimento de troca permitiu uma aprendizagem significativa que só acontece através do contato social. As atividades a seguir, momentos de convivência, criação, formação e autoformação coletivas são expostas em ordem cronológica.

Oficina de produção orgânica no Sítio da Biodiversidade, em Mulungu/CE: buscando a realização de práticas para a vida saudável

Diante da necessidade de conhecimentos das práticas agrícolas sustentáveis pelos acampados, foi realizada, nos dias 10 e 11 de outubro de 2015, a *Oficina de Produção Orgânica* no Sítio Vale da Biodiversidade, em Mulungu, no Maciço de Baturité, Ceará. Esta atividade foi desenvolvida mediante a parceria do *Programa de Extensão Educação do campo, escola e organização da cultura: vivências e conhecimentos para a emancipação humana* (Lecampo/FAFIDAM e PROEX/UECE), e a Associação da Agropecuária Orgânica (ADAO/CE).

Como ferramenta de luta social frente ao agronegócio e seus malefícios para o Vale do Jaguaribe, tornou-se essen-

cial o engajamento com os conhecimentos sobre os modos de produção alternativos, pois com a agroecologia seria possível mostrar para toda a comunidade outras formas de produção e subsistência.

Figura 1. Participação de Acampados e Bolsistas na Oficina de produção orgânica em Mulungu/CE no Sítio da Biodiversidade



Fonte: Acervo do Projeto.

Contamos com um coletivo de 12 participantes, entre produtores, professores universitários e bolsistas. Após uma exposição inicial acerca dos princípios da agrofloresta, todos foram ao campo conhecer a forma de produção e manejo. Este modelo é possível de ser aplicado em qualquer lugar, incluindo a Chapada, uma vez que produz respeitando a natureza e a vida, gerando lucro por meio da venda do excedente. Os acampados avaliaram esse momento como muito importante, pois alguns ainda não conheciam esta forma de produzir. Afirma um dos participantes, na avaliação: “Cheguei aqui com muitas dúvidas e volto cheio de esperança”!

Foram perceptíveis as mudanças ocasionadas após a oficina de produção agrícola, sendo plantada uma semente de esperança para uma nova forma de produzir e viver. Era notório o entusiasmo dos acampados a cada novo conhecimento que surgia. A experiência real mostrada pelo associado apresenta uma realidade de produção que realmente poderá ser concretizada, adaptada a vários contextos.

Feiras da agricultura familiar camponesa dos sujeitos do Acampamento Zé Maria do Tomé: uma realidade não tão distante

As feiras de agricultura familiar surgiram como forma de apresentar as resistências frente à dinâmica do agro-negócio e promover a expansão da forma de produção agrícola sustentável desenvolvida no acampamento, mostrando que seus pequenos lotes de produção agrícola familiar são na verdade sementes de esperança numa forma de plantar que respeita a vida.

Diante dessa realidade e através do contato com os acampados, iniciamos o projeto das Feiras da Agricultura Familiar. A *I Feira de Transição Agroecológica da Agricultura Camponesa do Acampamento Zé Maria do Tomé* aconteceu no dia 25 de outubro de 2015, como atividade do *I Encontro de Extensão da FAFIDAM*. Essa foi uma das propostas lançadas pelos participantes do grupo de extensão, coordenado pelas professoras Conceição Rodrigues e Sandra Gadelha, cujo intuito estava em propiciar oportunidade aos integrantes do acampamento de divulgarem a produção dos produtos cultivados por eles.

Durante a feira, aconteceu uma roda de conversa sobre “*Universidade, Extensão Popular e Movimentos Sociais*”, coordenado por Ronaldo Maia³⁷.

Com a positividade da primeira Feira, resultando na produção e comercialização dos produtos cultivados pelos acampados, no dia 11 de dezembro de 2015, aconteceu, na praça da Matriz de Limoeiro do Norte, a II Feira de Transição da Agricultura Familiar e Camponesa do Acampamento Zé Maria do Tomé. A atividade fez parte do Festival Tecendo um Mundo de Paz e do III Festival Cantando Cidadania e Seminário de Juventudes, promovido pela Cáritas Diocesana de Limoeiro e pela Associação Projeto Paz e União.

A III Feira de Transição Agroecológica da Agricultura Camponesa foi realizada no dia 25 de fevereiro de 2016, na parte externa da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Para além das Feiras Agroecológicas, com o intento de trilhar os próximos passos, no dia 24 de novembro de 2016, realizou-se a avaliação da I Feira de Transição Agroecológica da agricultura camponesa. Assim, essa primeira dinâmica de avaliação se transformou em uma das principais ferramentas de reflexão sobre todas as ações que o Programa de Extensão tem desenvolvido em parceria com os sujeitos do acampamento.

³⁷ Membro do grupo de estudo em Direito Crítico, Marxismo e América Latina GEDIC/UFERSA e do Centro de Referência em Direitos Humanos do Semiárido.

Figuras 2, 3 e 4. Feiras de transição agroecologia na FAFIDAM: fortalecendo o diálogo e troca de saberes



Fonte: Acervo do Projeto.

Foi possível constatar, segundo as falas dos acampados e acampadas, inúmeros pontos positivos das Feiras de Transição Agroecológica da Agricultura Camponesa: desde a autonomia camponesa ao reconhecimento do povo que pertence ao referido espaço. Foi aludido que era de suma importância “Fortalecer a árvore, a parceria entre Acampamento, FAFIDAM, Cáritas e MST” (morador do acampamento), pois, só assim, poderíamos dar continuidade às atividades e feiras dos produtos orgânicos em transição. Foi reconhecido que essas práticas muito contribuíram para o “Reconhecimento e valorização dos produtos do Acampamento Zé Maria do Tomé” (Moradora do acampamento). Outro morador afirmou: “Foi muito bom para nós, porque a burguesia diz que nós não trabalha... Agora viram o nosso trabalho!”.

Os aprendizados construídos entre universidade e sociedade, consolidados numa relação dialética entre o programa de extensão da FAFIDAM e os sujeitos do acampamento, ecoaram respostas positivas. Para felicidade do coletivo acadêmico, em umas das primeiras rodas de conversa, foi relatada a importância da aproximação dos estudantes universitários à realidade da região em que vivem, do conflito de territórios que há na Chapada do Apodi, ou seja, estar mais próximos da luta e resistência do *povo* pelo que é direito: um *pedaço* de terra.

Oficina de agroecologia: os jovens também têm presença no contexto rural

Para fortalecer a agroecologia entre os jovens, foi organizada a I Oficina de Agroecologia, no dia 7 de dezembro de 2015, com a coordenação da aluna do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), Maria José Freitas, no turno da manhã, no Acampamento Zé Maria do Tomé. A oficina contou com a presença de alguns bolsistas do Programa de Extensão, alunos do Mestrado e integrantes do acampamento supracitado.

Organizados em círculo, a oficina foi iniciada com a apresentação de todos os que ali se encontravam, prosseguindo por uma dinâmica musical, que trabalhava, nas letras das canções, temáticas como a seca, agricultura e meio ambiente. Foi um momento de muita descontração e interação grupal.

Em sequência, a ministrante realizou uma breve apresentação da oficina e uma introdução da temática a ser traba-

lhada. Em continuação, os participantes foram divididos em grupos e orientados em uma atividade em cartaz. Nesta atividade, cada grupo escolheria uma forma de retratação da agricultura, sob duas vertentes: a do passado ou do presente. Então, com os grupos compostos, fomos seguindo as instruções da ministrante, a qual pediu que os mesmos respondessem a seguinte pergunta, através de desenhos em cartazes: “Como é seu olhar sobre agricultura no passado e no presente?”.

Figuras 5 e 6. Oficina sobre Agroecologia no Acampamento Zé Maria do Tomé



Fonte: Acervo do Projeto.

Nesta dinâmica, foi interessante observar as diferentes formas de interação entre os grupos, suas iniciativas, narrações de diferentes memórias e pontos destacados em cada cartaz. Esses, por sua vez, pareciam transformar-se em quadros da realidade camponesa de ontem e de hoje e criavam ainda mais vida nas vozes dos agricultores que narravam estes fatos. Alguns grupos expuseram suas ideias e fizeram uma comparação entre as duas realidades da agricultura nestes períodos, tomando os desenhos como base. Posteriormente, foram avaliadas as diferenças e consequências de cada forma de produzir, explicando o que seria uma transição agroecológica.

Participação dos bolsistas da extensão e acampados no *Seminário agrotóxico e saúde: ouvindo os camponeses e construindo saberes emancipatórios*

O *Seminário Agrotóxico e Saúde: ouvindo os camponeses e construindo saberes emancipatórios* ocorreu no dia 11 de maio de 2015 e foi organizado pela Comissão do Meio Ambiente da Assembleia Legislativa do Ceará. Participaram do evento sete acampados, três mulheres residentes da comunidade Tomé, localizada na Chapada do Apodi, bolsistas e professores do programa de extensão. Na ocasião, teve como ministrante da mesa de abertura o médico e professor Dr. Wanderlei Pignati, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que apresentou os “impactos dos agrotóxicos na saúde e ambiente nos municípios do interior de Mato Grosso”.

Foram relatadas questões como a utilização indiscriminada de veneno contra o mosquito causador da dengue, através do chamado *fumacê*, no estado do Ceará, sobretudo nas cidades do interior. Segundo a professora Dra. Raquel Rigotto, este processo causa malefícios para toda a população.

Pontos relacionados à saúde dos camponeses e injustiças sociais estiveram bastantes presentes nos relatos das mulheres representantes de cada comunidade de regiões diferenciadas, mas que ambas passavam pelos mesmos problemas. Pode-se notar que a região da Chapada do Apodi, há tempos, clama para que as autoridades de Limoeiro do Norte tomem providências sobre o uso intensivo de insu- mos químicos, principalmente na utilização de veneno na pulverização aérea, que contamina solo, ar e água, desta forma, aumentando o índice de câncer nas regiões.

Resgatando elementos da fala de Socorro, residente da comunidade Tomé, percebeu-se que, ainda, apesar das lutas existentes na Chapada do Apodi, é bastante forte a lei do silêncio, por medo, talvez, de represália. Ela menciona: “[...] as pessoas que deveriam defender a comunidade, mas parece que bota uma venda nos olhos!”.

Notou-se que essa fala é carregada de indignação ao que, infelizmente, existe nos campos em relação às mazelas sociais. Muitas vezes, os sujeitos do campo são ludibriados pelo discurso neodesenvolvimentista. Por isso, há, de certo modo, aceitação da degradação do ambiente e vida humana, sob a lógica destrutiva do capital.

A segunda parte do seminário deu-se por via da promoção de uma roda de conversa com diversas entidades de regiões diferentes, a exemplo de representantes da Cáritas Diocesana, camponeses e camponesas, representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, FIOCRUZ, professores e estudantes universitários, com a finalidade de escutar e debater sobre a realidade camponesa de cada região, partindo do tema produção saudável para o campo.

Neste momento, todos os que estavam presentes posicionaram-se diante dos relatos, que variavam entre efeitos das grandes empresas no campo e lutas que estavam dando *frutos*, literalmente saudáveis. Esses foram considerados os acontecimentos positivos que nas regiões aconteceram a partir do momento em que grupos passaram a se manter em organização, com o intuito de vislumbrar uma nova perspectiva para o futuro camponês. Muitos foram os relatos, que logo no próximo item deste trabalho, serão apresentados.

Figura 7. Participação no Seminário Agrotóxicos e Saúde



Fonte: Acervo do Projeto.

A troca de saberes da *companheirada* do Acampamento Zé Maria do Tomé e Extensão-Fafidam: o início do refazer-se como sujeito social

A universidade e o Acampamento Zé Maria do Tomé foram palco de atividades e reflexões que nos viabilizaram novas aprendizagens. Na presença do que foi demonstrado acima, fica visível que dificilmente poderíamos – todos nós que compomos parte dessa troca de saberes: acampados, bolsistas e professores –, passar por esse processo sem o Programa de extensão desenvolvendo todas as intervenções de forma política e participativa.

A academia vem abrindo seus horizontes, pintando de povo a universidade, levando em consideração a concepção de educação ampliada, a qual acontece em vários espaços sociais. A construção de saberes está mais abrangente, não mais atrelada somente ao saber científico. A extensão

universitária é a prova de que o padrão assistencialista está sendo substituído pelo que chamamos troca de conhecimentos, numa relação dialógica – e isso se faz urgente nessa contemporaneidade sombria do capitalismo. Stedile (2007, p. 23-24), em sua fala com relação ao neoliberalismo e seu poder exercido sobre diversas esferas da vida, aborda a força que vem ganhando o campo por meio dos trabalhos produzidos na universidade:

Nós achamos que apesar do neoliberalismo ainda ser a forma predominante de domínio, que ainda impõe sequelas [sic.] no pensamento, na pesquisa e na universidade, percebemos de alguns anos pra cá que ventos novos estão soprando, pelo menos na nossa área dos trabalhadores do campo. E nós achamos que está se formando uma nova geração. Vão se combinando compromissos de alguns setores da Universidade, compromissos de alguns intelectuais que se juntam aos Movimentos [...].

Assim, percebemos que, mesmo diante dos terríveis danos do capital para a vida em seu sentido geral, vêm ocorrendo mudanças significativas no modo de enxergar a realidade rural lutar por transformações. Desta forma, temos a utopia de podermos chegar ao que almejamos: a emancipação humana.

Conseguimos observar que a troca de saberes se deu através do programa de extensão *Educação do campo, escola e organização da cultura: vivências e conhecimentos para a emancipação humana*, ao planejar e participar das práticas emancipatórias que juntos realizamos. Vê-se que este aspecto de conhecimento é peculiar a cada grupo, mas não impede de haver uma troca de conhecimentos. Pode-

mos destacar tudo isso no depoimento da professora que participou do programa de extensão, em 2015, Conceição Rodrigues³⁸, quando ela nos diz:

Fiz extensão e a extensão me refez. Penso nos dias de luta, na alegria dos encontros tantos, das “Maria Maria” com quem caminhei, umas mulheres com estranha mania de ter fé na vida. Lembro-me das gargalhadas na “van da Fafidam”, do momento com as mulheres da chapada entre as paredes de barro vermelho, da poesia que minha amada amiga Jamira recitou e como aquelas presente se emocionaram, imagino a sensação de ver tanto talento no corpo de uma mulher. Nossa luta que se juntou a luta da Cáritas, sempre grandes companheiros que tanto nos ensinaram. Lembro de tudo que aprendi, nos momentos em que quis ensinar, recorro de nossas reuniões no Lecampo, de nosso final de semana na serra de Guaramiranga aprendendo a viver melhor com a natureza e construir um mundo sustentável, naquela noite, as mulheres sorrindo e costurando “fuxicos”, tecendo esperança. Sei que a extensão universitária não faz a revolução mundial, ela revoluciona nossas mentes e corações e nós podemos então fazer a revolução (Professora do curso de História).

Mediante ao que foi exposto, fica estabelecido que a educação não-formal nunca se fez tão necessária em âmbito acadêmico ou não. O ato de educar e se educar está para além de conteúdos curriculares, pré-estabelecidos. Educar é formar um ser humano que compreenda o mundo que o cerca para enfim transformá-lo para o bem comum (Freire, 1997). Para isso, precisa-se compreender que o processo educativo não está subordinado somente às instituições de ensino, não está fechado em currículos de práticas já dese-

³⁸ Atualmente professora do Instituto Federal do Pará.

nhadas e acabadas para serem aplicadas em sujeitos tidos como *papéis em branco*, onde se fará a caracterização desejada e conveniente para a ocasião. Podemos descortinar esses aspectos na fala de outra professora que participou do programa de extensão, em 2015, a professora Jamira³⁹, ao relatar que:

O grupo de extensão do Lecampo significou para mim as possibilidades, reais e objetivas que a Universidade pode desenvolver com a extensão. Produzir conhecimento a partir das populações que foram historicamente expurgadas do meio acadêmico. Mais do que expurgadas, excluídas em sentido literal. Produzir conhecimento a partir da realidade fora da Universidade tem se mostrado um exercício fundamental. Não porque com isso vamos acabar com as desigualdades, ou fazer assistencialismo. Não. Também não significa dizer que com o povo se faz conhecimento menor, de menos confiabilidade. Não. No grupo de extensão aprendi que não é possível viver usando receitas prontas para pensar sobre todos os fenômenos sociais. Não é possível haver uma teoria de tudo. Intervir nas comunidades, contribuir com a organização do campo e da cidade não pode e não deve ser entendido como pragmatismo (Professora do curso de Pedagogia).

Destaca-se que o saber adquirido com a extensão universitária é imprescindível para a transformação social, mas lembrando sempre que tudo se dá de forma gradual. Para rompermos com o *status quo*, precisamos primeiramente buscar e entender as aprendizagens como libertadoras, pois o saber deve ser emancipador, seja vindo da educação não-formal ou formal. Vemos, segundo Alencar, Carvalho e Mendes (2015) que:

39 Atualmente professora da Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA.

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (Alencar; Carvalho; Mendes, 2015, p. 8).

A educação passa a ser libertadora quando utilizamos com a finalidade de interpretar o contexto ao qual pertencemos, para que possamos obter êxito diante de nossas práticas contra o *status quo*, que vem dizimando as minorias e o meio ambiente. As mudanças se dão no diálogo e organização, seja na comunidade ou no meio familiar. Ao reportar sobre a situação camponesa e violência ambiental no *Seminário Agrotóxico e Saúde*, uma camponesa diz que: Trabalhar agroecologia começa dentro de casa (moradora do Sertão Central).

A formação educacional para as mudanças em prol da vida saudável está em todo lugar em que há o diálogo e troca de saber. Lutar pela transformação consiste também em notar que existem outros meios que condicionam à degradação do homem e ambiente, por exemplo, o meio cultural e mídia. Percebe-se que este pensamento se faz presente na fala de um assentado, o qual afirma: *Tem que acabar com essa ideologia, esse conjunto de tudo que leva ao agronegócio, não basta lutar somente contra o agronegócio* (morador do Acampamento José Maria).

É na resistência pela qualidade de vida que o camponês se forma como agente ativo e transformador de sua realidade, a qual é claramente afetada pelo capitalismo assolador, que utiliza de vários mecanismos para manter os indivíduos presos aos seus tentáculos. Porém, vê-se que um

dos caminhos a se percorrer para a emancipação humana ainda é a educação crítica, libertadora, segundo a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1997), sempre prevalecendo a troca de conhecimentos.

Considerações finais: a caminhada para a transformação social contínua, porém mais fortalecida

É pertinente ressaltar que, este trabalho foi constituído direta ou indiretamente por todos os sujeitos que participaram das atividades aqui descritas. Salientamos que a construção de tudo ocorreu de forma dinâmica, destacando a questão organizacional para que pudéssemos estar sempre lado a lado no desenvolvimento do Programa de Extensão.

Como se viu, os trabalhos possibilitaram entender o papel da educação em suas múltiplas dimensões na vida e transformação social dos sujeitos, pois os envolvidos puderam compreender que é somente através do diálogo e organização que se pode chegar a uma nova realidade ou ao menos caminhar para o encontro desta.

A Universidade pensada e vista por intermédio deste artigo nos dá a sensação de que estamos trilhando para o rumo da desconstrução da velha educação trancada numa realidade homogeneizada, que não reflete sobre as diversas formas de pensar o processo formativo. Ao construir e efetivar práticas distintas da velha ideia de extensão, vamos fortalecendo a luta por uma vida digna para o contexto rural. A *nova* extensão pode, assim, ser uma amálgama da pesquisa e conhecimentos que enriquecem o ensino, mas, sobretudo, leva a universidade a ouvir a sociedade em que se insere.

Resistindo, estaremos dia a dia no combate para que possamos dar continuidade ao projeto do futuro com os residentes do Acampamento Zé Maria do Tomé, no qual toda a produção, desejamos, será totalmente orgânica, pois é sabido que ainda se encontra em processo de transição. Isso constatamos na fala de um residente do citado Acampamento: *Nossa produção ainda não é totalmente orgânica por causa da água que nós utiliza do canal.*

Portanto, as práticas em busca do saber não hegemônico se fazem necessárias, tendo em vista que a relevância das ações que ocorreram no âmbito da academia – e as que transcenderam este espaço – proporcionaram a troca de saberes e o diálogo com a educação não formal, *quebrando os muros* da hegemonia do saber científico/acadêmico, utilizando como ferramenta a busca da formação plena do indivíduo Licenciado para lecionar, prevalecendo o compromisso com a humanização, diante do sistema capitalista.

Referências

- ALENCAR, Claudiana. N.; CARVALHO, Sandra. M. G.; MENDES, José. E. Práxis educativa e discursiva no movimento 21: transgressões e fronteiras e hibridismo emancipatório. **Caderno de linguagem e sociedade**. v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/archive>. Acesso em: 20 maio 2022.
- CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART; Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. São Paulo: Escola Expressão Popular, 2012. p. 26-31.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Bernadete Maria Coelho. **Marcas da modernização da agricultura no território do perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará**. 2010. 181f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- FONTOURA, J. L. de; DILLMANN, M.; ROSA, G. R. da; VANIEL, B. V. Vozes do campo que educam: um projeto de entrevistas com sujeitos do campo e suas possibilidades educativas. In: FONTOURA, Jara Lourenço da *et al.* (Orgs.). **Vozes do campo: ressignificando saberes e fazeres**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 182-200.
- MENDES, J. E.; CARVALHO, S. M. G. de; FREITAS, B. M. C. O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21. In: FONTOURA, Jara Lourenço da *et al.* (Orgs.). **Vozes do campo: ressignificando saberes e fazeres**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 87-105.
- ROOS, D.; FERNANDES, B. M. Territorialidades e diferentes vozes das conflitualidades. In: FONTOURA, Jara Lourenço da *et al.* (Orgs.). **Vozes do campo: ressignificando saberes e fazeres**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 41-68.
- STEDILE, João Pedro. A luta pela Reforma Agrária e a Produção de Conhecimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL: O MST E A PESQUISA, 2., 2007. **Cadernos do ITERRA**, ano VII, n. 14, dez., 2007.

Práxis pedagógica de projetos de pesquisa e de extensão: incidências no Acampamento Zé Maria do Tomé

Camila Dutra dos Santos
Maria Lucenir Jerônimo Chaves

O Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (NATERRA), vinculado à Universidade Estadual do Ceará, é um espaço de aglutinação de pesquisadores, pesquisadoras e estudantes, e de construção de conhecimento coletivo. O grupo surgiu, em 2017, do desejo de pesquisadores(as) da Geografia da UECE⁴⁰, à época, de criar um grupo de pesquisa que produzisse conhecimento acerca do espaço agrário do Vale do Jaguaribe, mas que esse saber fosse construído de maneira interdisciplinar, junto aos sujeitos sociais, suas comunidades e aos movimentos sociais, de maneira propositiva.

À proposta, originalmente pensada por geógrafos(as), juntou-se a parceria interdisciplinar de pesquisadores(as) da Pedagogia e História da UECE, igualmente interessados(as) no estudo de questões referentes ao mundo rural, voltadas para temas de pesquisas afins, que visassem à

40 O Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (NATERRA), vinculado à Universidade Estadual do Ceará, foi idealizado e criado pelos(as) docentes: professora Dra. Camila Dutra dos Santos (Geografia/UECE/Campus Fortaleza), Professora Maria Lucenir Jerônimo Chaves (Geografia/UECE/Campus Limoeiro do Norte) e professor Dr. Leandro Vieira Cavalcante (Geografia/UFRN/Campus Caicó).

ampliação do conhecimento acerca do campo, da terra e do território. Nesse sentido, o NATERRA foi criado objetivando, centralmente, evidenciar a organização do espaço agrário, especialmente o cearense, mediante a análise da questão agrária, do uso e ocupação da terra, das relações sociais de produção e de trabalho no campo, da atuação do Estado e do capital no campo, da relação estabelecida entre campo e cidade, dos conflitos territoriais, da ação dos movimentos sociais, das disputas por terra, água e território, da memória e das resistências, entre outros temas de interesse da dimensão agrária.

Com isso, se por um lado visava-se contribuir para a formação contínua de pesquisadores(as) e estudantes da UECE, por outro lado almejava-se colaborar com as comunidades pesquisadas e com os movimentos sociais a fim de que fortalecessem e qualificassem suas lutas cotidianas. O termo *articulação*, que compõe o nome do grupo de pesquisa, foi pensado no sentido de que queríamos não somente produzir conhecimento, mas produzi-lo com respeito aos sujeitos que habitam os territórios em que atuamos, isto é, construir saberes com aqueles e aquelas que protagonizam, cotidianamente, a produção do espaço agrário em que se inserem. O diálogo de saberes viria desta construção coletiva, participativa e horizontal, e com o pé no chão dos territórios.

Nos últimos sete anos de existência do grupo NATERRA, trabalhos na área de ensino, pesquisa e extensão vêm sendo realizados pelos(as) seus(suas) pesquisadores(as) junto aos territórios rurais, principalmente, do Vale do Jaguaribe, buscando contribuir para o entendimento do campo cearense, e cujos resultados das pesquisas têm sido socializados mediante realização de eventos e de publicações

em geral, enaltecendo o importante papel exercido pela UECE na produção de conhecimento acerca da dinâmica social, econômica, política e territorial do Ceará.

Avaliando a trajetória do NATERRA, reconhecemos a diversidade das repercussões dos trabalhos desenvolvidos, tanto no âmbito da Universidade e da Ciência (através de produção científica e formação acadêmica, mediante publicações e crescimento intelectual dos(as) pesquisadores(as) e estudantes), quanto na ação social coletiva dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, ao passo que os resultados refletem instrumentos teórico-metodológicos que rebatem na práxis social.

O objetivo deste capítulo é dialogar a respeito da práxis pedagógica que vem sendo construída pelo NATERRA desde sua criação, a partir das pesquisas e extensão universitária desenvolvidas, refletindo sobre os projetos executados, as metodologias aplicadas e os resultados alcançados. Para tanto, escolhemos o território camponês do Acampamento Zé Maria do Tomé, localizado no município de Limoeiro do Norte, no Vale do Jaguaribe, para expressar essas questões, tendo em vista a trajetória de relações acadêmicas (e não acadêmicas) desenvolvidas, nesta comunidade de resistência, desde o ano de 2015.

Consideramos que a extensão universitária, aliada à pesquisa acadêmica, aprofunda a relação entre a Universidade e a Comunidade, firmando um diálogo de saberes científicos e populares, a partir de uma práxis pedagógica universitária, revelada numa extensão popular, incluindo os sujeitos sociais do campo. Fazer ciência com e para os territórios vem ampliando, na equipe de pesquisadores(as), a concepção de educação como práxis transformadora; valorizando as habilidades discentes na elaboração de traba-

lhos para eventos científicos e planos de oficinas pedagógicas, minicursos e seminários de extensão; e incentivando a prática da aprendizagem, de maneira integrada e interdisciplinar, vista no ensino-pesquisa-extensão, mais especificamente, no âmbito da Geografia Agrária.

Observamos, por parte dos(as) estudantes, melhora-mento da redação de textos, resumos, resenhas, fichamentos de leituras. Foram também adquiridas novas experiências a partir de vivências nos territórios que contribuíram para o crescimento dos(as) mesmos(as), enquanto estudante e cidadã(o). Os trabalhos do NATERRA têm proporcionado aos(às) pesquisadores(as) a oportunidade de apreender novos conhecimentos e aprendizados, seja através do diálogo com os sujeitos da pesquisa-extensionista, seja mediante às atividades práticas de campo realizadas junto à comunidade e entidades parceiras, como partícipes dos projetos. Além disso, possibilita aos(às) estudantes desenvolverem novas habilidades de comunicação, desenvoltura em apresentações de atividades, como na organização e execução de seminários de extensão e na apresentação de trabalhos na *Semana Universitária da UECE*. Sendo assim, permite o aprendizado de novos temas e questões de grande relevância para os projetos.

Ponderamos que o NATERRA contribui para a formação na tomada de consciência político-social dos bolsistas e do público que participa dos projetos do grupo de pesquisa. Desenvolve o compromisso dos(as) bolsistas com as comunidades tradicionais e os povos do campo, que são menos favorecidos na sociedade. Colabora, ainda, para aprofundar a relação da Universidade com as práticas comunitárias, pois o(as) estudantes despertam para fazer suas pesquisas individuais, também com base nos temas dos projetos de-

envolvidos coletivamente, nas comunidades de referência. Consideramos que nossas pesquisas e extensão são também uma forma de engajamento sociopolítico, a serviço da causa das classes populares, e possui um compromisso participativo e transformador.

Universidade e ciência popular: por uma pesquisa e extensão engajadas

A universidade pública é, historicamente, um espaço de produção, sistematização e diálogo de conhecimentos, através dos três pilares que a sustentam: Ensino, Pesquisa e Extensão. Pensar uma ciência popular tem como premissa o encontro entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o ensino superior deve desenvolver, além do ensino e da pesquisa, atividades de extensão, respeitando os requisitos estabelecidos por cada instituição. Na extensão, podemos encontrar inúmeros exemplos de experiências de popularização da ciência que favorecem à construção de caminhos que podem contribuir no enfrentamento de problemas e questões sociais das comunidades envolvidas nos projetos. No NATERRA, interessamo-nos mais pelo processo do que pelos resultados, examinando os dados de maneira indutiva, privilegiando o significado (Bogdan; Biklen, 1994).

Priorizamos, portanto, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Os dados são apreendidos em função de um contato aprofundado com os indivíduos nos seus contextos naturais. As

proposições metodológicas adotadas para as pesquisas e extensão universitária, desenvolvidas pelo NATERRA, estão vinculadas, portanto, à *Pedagogia do Território*, um método de práxis acadêmica desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa TRAMAS da Universidade Federal do Ceará (UFC) (Rigotto; Leão; Melo, 2018).

A noção de Pedagogia do Território, modo como temos denominado nossa práxis acadêmica, vem sendo construída em reflexões e ações que se dão a partir dos encontros com os territórios com conflitos ambientais, nomeadamente com os movimentos sociais e com as comunidades que sofrem processos históricos de vulnerabilização, aprofundados pelas injustiças ambientais, parcela da sociedade com a qual nos relacionamos diretamente. (Rigotto; Leão; Melo, 2018, p. 369).

Para realizarmos a partilha de um saber dialogado com os sujeitos sociais e seus territórios, objetivo central do NATERRA, tornou-se premente articular a *Pedagogia do Território* com o método da *Investigação-Ação Participante* (Fals Borda, 2007). Esta conjugação permitiu partirmos das demandas e dinâmicas do território de luta/resistência. Costumamos dizer que todas as nossas pesquisas são extensionistas, porque elas são planejadas e desenvolvidas com o protagonismo dos sujeitos dos territórios pesquisados, e carregam o escopo de contribuir com a transformação social. Temos um duplo propósito com as pesquisas do NATERRA: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Nossos trabalhos buscam ter, por um lado, a preocupação da revolução epistemológica e, por outro, a eficácia política e social (Barbier, 2007).

Nossos estudos, realizados em territórios rurais em contexto de conflitos ambientais e territoriais, exigiu-nos repensar os saberes e os propósitos da Universidade e os nossos papéis enquanto cientistas. A relação teoria-prática é permanentemente reavaliada pela equipe, no sentido de questionar também a própria relação sujeito-objeto. A objetificação, que comumente é feita dos campos de análise, onde se tratam os processos, ações e pessoas como objetos passíveis de investigação, afasta a Universidade da realidade com a qual o(a) pesquisador(a) se depara. Instala-se uma relação de distanciamento, mas também de estranhamento, entre os sujeitos do território de atuação e os acadêmicos, apregoando uma falsa neutralidade científica que só existe na cabeça de uma elite intelectual acadêmica.

Os(as) pesquisadores(as) não são neutros(as), muito menos passivos(as), tampouco as estratégias de pesquisa nunca são livres de valores e ideologias. Para Barbier (2007), a pesquisa-ação obriga o(a) pesquisador(a) a implicar-se. Ele(a) percebe como está implicado pela estrutura social na qual está inserido(a) e pelo jogo de desejos e de interesses de outros(as). Todavia, ele(a) também implica os(as) outros(as) por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Este(a) pesquisador(a), consciente do seu papel no mundo, compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e realidade pesquisada.

Neste sentido, é fundamental que na pesquisa desenvolvida não haja discriminação entre quem pesquisa e quem é pesquisado e pesquisada, de maneira que o(a) pesquisador(a) tome sempre cuidado para não colocar o grupo, com o qual realiza a pesquisa, na situação de *objeto*. Na nossa concepção, não se trabalha *sobre* os(as) outros(as), mas sim *com* os(as) outros(as).

Há aqui uma tentativa do NATERRA em romper com as tradicionais relações de poder pesquisador(a)-pesquisado(a), minimizando o risco do autoritarismo do conhecimento acadêmico que se pretende superior aos outros saberes. Um diálogo de saberes é imprescindível, sempre. E deve ser permanente a reflexão do(a) pesquisador(a) sobre sua práxis, uma vez que há uma implicação dialética do seu papel, pois o(a) pesquisador(a) está ao mesmo tempo presente com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico, na pesquisa-ação e presente com todo seu ser dubitativo, metódico, crítico e mediador enquanto pesquisador(a) profissional (Barbier, 2007).

Pesquisadores(as) ortodoxos(as), marcados(as) por uma ciência colonizada, optam por definições muito estritas de ciência, apenas considerando científica a investigação dedutiva e de teste de hipóteses. Contudo, parte significativa da atitude científica, como a entendemos, passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas. Assim, compartilhamos com o pensamento de Minayo (2016), quando trata da metodologia como não restritiva aos procedimentos metodológicos e às técnicas de pesquisa que facilitam os levantamentos dos dados. As situações são complexas, e, deste modo, é preciso considerar uma diversidade de metodologias e a abertura para descrever muitas dimensões e não encurtar o campo de observação. Isto requer do(a) pesquisador(a) ser mais que um cientista: por meio da abertura concreta sobre a vida social, política, afetiva, imaginária e espiritual. Sendo assim, o NATERRA convida para que seu(sua) integrante seja verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um(a) ser humano(a).

O desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão deve considerar a ótica dos(as) agentes protagonistas que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da ciência. Nesse sentido, as metodologias utilizadas no NATERRA firmam suas bases nas vivências nos territórios e na participação em atos políticos, ações que possuem igual importância que outros procedimentos metodológicos. A pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares e possui um compromisso reformador e participativo, além de que um processo coletivo é uma experiência educativa para todo o grupo (Anastácio, 2014).

Os trabalhos de campo coletivos são essenciais para a realização dos estudos no NATERRA, onde a empiria e o teórico são indissociáveis. Ainda, para Minayo (2016, p. 14), a metodologia pode ser entendida como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Para Bogdan e Biklen (1994), a pretensão de recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, isto é, descrever as situações vividas pelos participantes *in loco* e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa.

O diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares contribui para uma melhor percepção da complexidade de suas realidades, além de estabelecer um vínculo maior com os sujeitos dos territórios pesquisados. Para Franco (2005), a característica mais importante da pesquisa-ação é propor um processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, de modo a propiciar adequados tempos e espaços para que a integração pesquisador-grupo possa se aprofundar.

Para Thiollent e Silva (2007), a proposta de metodologia participativa fundamenta-se na crítica à metodologia unilateral, na crítica social às práticas científicas convencionais e aos seus aspectos de dominação. Já a pesquisa-ação tem sido definida, por Thiollent (1988), como um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes, representativos(as) da situação ou do problema, estão envolvidos(as) de modo cooperativo e participativo. Utilizamos ambas as metodologias, pesquisa participante e pesquisa-ação em nossos estudos, pois, ao mesmo tempo em que interagimos com nosso campo de observação, interferimos na rotina de seus sujeitos (pesquisa-ação) (Marques, 2012).

A pesquisa-extensão também contribui para o conjunto dos membros do grupo de pesquisa, uma vez que, ali, discentes e docentes estão diretamente envolvidos(as) na prática de pesquisa em Geografia, aprendendo e/ou aperfeiçoando técnicas e metodologias científicas como elaboração de projeto de extensão, reuniões de pesquisa, visitas de campo, planejamentos, execução e avaliação das atividades, levantamento e seleção de bibliografias, entrevistas realizadas com moradores(as), levantamento de dados primários e secundários, georeferenciamento do território, construção da cartografia social etc.

A capacidade de aprendizagem é ampliada na pesquisa-ação – tanto pesquisadores(as) como participantes aprendem durante o processo de investigação, discussão e resultados, sendo a produção do conhecimento, de fato e de

direito, coletiva. E isto não reduz o rigor científico de nossas pesquisas, afinal, uma pesquisa-ação visa à emergência de capacidades ao mesmo tempo de solidariedade e de responsabilidade científica (Barbier, 2007).

As pesquisas do NATERRA no Acampamento Zé Maria do Tomé

O Acampamento Zé Maria do Tomé é uma insurgência do movimento camponês cearense na Chapada do Apodi. Nasceu do processo de luta dos sem-terra neste território. A perversidade do capitalismo, instalado na Chapada do Apodi, materializou-se através das ações do Estado e das empresas do agronegócio. O Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi, criado pelo Estado, nos anos 1980, desapropriou vasta área da Chapada do Apodi, ocupada, anteriormente, por inúmeras famílias camponesas. Empresas nacionais e estrangeiras de fruticultura de exportação se instalaram nesta área, principalmente ao longo dos anos 1990, quando se deu início a um projeto de tentativa de desmonte do campesinato na Chapada Apodi: concentração de terras, grilagem, desmatamento, monocultura, uso de veneno, exploração de trabalhadores(as), expropriação de comunidades etc.

A chegada do agronegócio se configurou como um processo de insustentabilidade social e ambiental na região, pois criou muitas problemáticas ocupacionais, sanitárias, ambientais e sociais. Porém, apesar dos ataques do capital no campo e do Estado, as comunidades da Chapada do Apodi resistem e lutam por melhores condições de vida e contra o modelo hegemônico do agronegócio.

Desses processos de luta, nasceu o território camponês do Acampamento Zé Maria do Tomé, cuja ocupação foi realizada no dia 5 de maio de 2014, por cerca de 1000 famílias, originando uma comunidade de resistência. Apesar de sucessivas tentativas de despejo das famílias, orquestradas pela articulação entre o capital e o poder público, elas continuam resistindo e teimando em existir em um espaço que deveria ser do povo, uma vez que é área pública federal.

Desde 2015, desenvolvemos atividades acadêmicas e, para além delas, no Acampamento, movidas, inicialmente, por aulas de campo das disciplinas de Geografia Agrária e, posteriormente, agregamos a realização de pesquisas acadêmicas, a nível de graduação, mestrado e doutorado. Esses estudos, realizados por estudantes do NATERRA, visam compreender a produção espacial deste território camponês e as territorialidades que lhes são próprias, identificando os conflitos que lhe atravessam, os desafios encontrados para ser e existir, mas também as formas de organização e luta coletiva. Os temas diversos de investigação perpassam pela formação socioespacial do Acampamento, sua história e luta, a questão de gênero e feminismo camponês, a transição agroecológica e a produção de plantas medicinais, os conflitos e as resistências camponesas etc.

Figura 1. Aula de campo do NATERRA no Acampamento Zé Maria do Tomé



Fonte: Denise Luz, 2022.

A metodologia utilizada para execução dos projetos tem envolvido levantamento bibliográfico e documental, reuniões, grupos de leituras e estudos, mapeamento colaborativo, realização de oficinas e seminários, rodas de conversa com acampados(as), elaboração de hemeroteca, aplicação de questionários, coleta e tabulação de dados secundários etc. Lançamos mão de procedimentos quali-quantitativos. Para Thiollent (1988), é premente buscar outras alternativas ao padrão de pesquisas convencionais, visando facilitar a busca de soluções aos problemas reais, para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

Figura 2. Participação do NATERRA na Romaria da Chapada do Apodi



Fonte: Acervo NATERRA, 2022.

Empregamos métodos tradicionais na coleta de dados, mas procuramos também, privilegiar posturas qualitativas e a comunicação interpessoal. E por meio destes, produzimos, sim, conhecimento científico. Toda essa dimensão prática e interventiva do trabalho acadêmico não nos deve fazer esquecer que a pesquisa-ação possui também objetivos de conhecimento que, para Thiollent (1988), fazem parte da expectativa científica própria das ciências sociais. Anastácio (2014, p. 211), considera que “[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”.

No percurso das pesquisas no Acampamento, fomos observando que não bastava apontar os conflitos territoriais existentes na comunidade e seus agentes, pois era tão importante quanto apresentar a organização das redes políticas territoriais de resistência que se erguiam no territó-

rio. Afinal, partimos da premissa de que onde há conflito, há resistências. A chegada do agronegócio modificou as dinâmicas sociais e naturais presentes na Chapada do Apodi, invisibilizando o seu povo e configurando-se em injustiça ambiental (Acserald, 2010). Contudo, as resistências são erigidas na defesa da terra e do território.

O Acampamento foi se apresentando em nossos estudos enquanto um modelo de produção de alimentos, que prioriza a utilização dos bens naturais de forma consciente, incorporando dimensões mais amplas como as sociais, econômicas, ambientais, culturais, políticas, éticas e científica. O Acampamento, por si só, é uma expressão da ciência popular. Há uma profunda conexão entre ciência e cultura local neste território, um campo de conhecimento que parte e se nutre de saberes, conhecimentos e experiências das/os agricultoras/es e dialoga com sujeitos externos, nós da Universidade, por exemplo, desejosos de apreender estes saberes.

Este território camponês é visitado por escolas e universidades de todo o Ceará, Brasil e exterior, através de aulas de campo, visitas, cursos, formações, oficinas, eventos. Pesquisadores(as) nacionais e internacionais o procuram, com frequência, almejando desenvolver trabalhos de graduação e pós-graduação (monografias, dissertações e teses), resultando em artigos científicos e livros. A nosso ver, o Acampamento une ciência, movimento e prática, dinâmica que representa a própria dimensão da Agroecologia.

O Acampamento representa um modelo de produção que se vincula à transição agroecológica. A produção nos seus quintais produtivos contraria a forma de se produzir nos moldes capitalistas (policultura x monocultura). Há,

pois, uma produção bastante diversificada e organizada para a manutenção do próprio território, onde se encontra a maior parte dos alimentos consumidos no cotidiano das famílias e vendidos na região e fora dela. Nos quintais produtivos, encontram-se diversos produtos cultivados, como por exemplo: frutíferas, hortaliças, leguminosas, sementes, tubérculos, tuberosas, medicinais e ornamentais, onde foi possível listar, em levantamento de pesquisa, 78 tipos de culturas diferentes produzidas no Acampamento Zé Maria do Tomé (Sousa, 2020). Este território presta um serviço ecológico de recuperação de área degradada pelo agronegócio, de modo que a caatinga aí está em reflorestamento.

Figura 3. Cine Agrária realizado pelo NATERRA no Acampamento Zé Maria do Tomé



Fonte: Acervo NATERRA, 2022.

As territorialidades no Acampamento Zé Maria do Tomé manifestam-se a partir das relações sociais de cooperação, solidariedade e companheirismo, como a criação do Grupo de Mulheres Mão que Criam, que materializa uma experiência de feminismo camponês aliado ao debate agroecológico e à economia solidária. Durante a pandemia, este território prestou ampla solidariedade à cidade, realizando campanha solidária que ofertou 120 cestas de produtos agrícolas, as quais foram doadas no Hospital de Tábuleiro do Norte (1.200 kg de alimentos). No aniversário do Acampamento, em maio de 2021, também foram doadas 2 toneladas de alimentos para hospitais de Limoeiro do Norte e Quixeré, além de campanhas realizadas também na praça da Câmara Municipal de Limoeiro do Norte.

Consideramos, portanto, que este Acampamento faz parte da construção de um projeto de transformação da sociedade – pela garantia da soberania dos povos sobre seus territórios e pela promoção da produção e do consumo de alimentos saudáveis. Neste território, observamos uma síntese do caminho necessário para a produção e a democratização do acesso ao alimento saudável, ecológico e local. Assim, reconhecemos, em nossas pesquisas, o Acampamento como uma forma materializada de luta e resistência na Chapada do Apodi.

A extensão universitária do NATERRA no Acampamento Zé Maria do Tomé

A extensão é uma das funções sociais da universidade, uma possibilidade do compartilhamento do conhecimento adquirido na academia com o público externo. É a

articulação do conhecimento científico, advindo do ensino e da pesquisa, com as necessidades das comunidades. Através da extensão, ocorre uma interlocução das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa, através de processos ativos de formação. Franco (2005, p. 490) afirma que “[...] a pesquisa-ação pretende conhecer a realidade social, foco da pesquisa, de modo a transformá-la[...]”. Deste modo, o conhecimento que a pesquisa-ação deve buscar é o conhecimento pedagógico da mudança de práxis.

O projeto de extensão denominado *Território, Conflitos Socioterritoriais por Terra e Água no Acampamento Zé Maria do Tomé, Chapada do Apodi-CE*⁴¹, foi realizado entre 2015 e 2017, no curso de Licenciatura em Geografia, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sediada na cidade de Limoeiro do Norte. Este projeto esteve integrado ao programa de extensão *Educação do Campo, Escola e Organização da Cultura: vivências e conhecimentos para a emancipação humana*, que ocorre no âmbito do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo/FAFIDAM), sob a coordenação da professora Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho, e que passou a envolver os cursos de: Pedagogia, Geografia, História e Ciências Biológicas.

O mencionado projeto de extensão, que teve duração de dois anos, tinha como objetivo principal discutir e mapear os conflitos socioterritoriais por terra e água no Acampamento Zé Maria do Tomé, visando à elaboração de

41 O projeto iniciou com as professoras Alexsandra Rocha e Lucenir Chaves, sendo a primeira a coordenadora, com o fim do contrato da primeira, a coordenação foi assumida pela professora Lucenir. Professores(as) que participaram do projeto: Maria Lucenir Jerônimo Chaves, Alexsandra Bezerra da Rocha, Mariana Monteiro Navarro de Oliveira, Claudio Antônio Vieira da Silva e a bolsista Naiara Barreto da Silva.

uma cartografia social. Ele foi pensado a partir da crítica à expansão do modelo do agronegócio voltado ao cultivo de frutas na Chapada do Apodi, que afeta a agricultura familiar camponesa, gerando disputas territoriais como a (re) concentração fundiária, a expropriação camponesa e o acirramento do controle ao acesso à água, motivado pelas relações de poder estabelecidas entre Estado, empresas e os movimentos sociais (estes em defesa dos camponeses).

Segundo Fernandes (2008), as propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se reproduzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento. Assim, entendemos o Acampamento Zé Maria do Tomé como um *território camponês* (Fernandes, 2008), onde as famílias se organizam para a sua existência em todas as dimensões da vida, portanto, um território que resulta de um modelo de desenvolvimento a partir da agricultura familiar camponesa, da produção de policulturas, com base na biodiversidade, sem a utilização de agrotóxicos.

O objetivo principal do projeto de extensão era estabelecer um mapeamento participativo, a partir do diálogo entre os saberes dos(as) camponeses(as) e o conhecimento acadêmico na identificação de conflitos socioterritoriais, tendo o Acampamento enquanto território de realização da atividade extensionista. Para realização do trabalho, além das leituras e reflexões iniciais, realizadas entre os(as) professores(as) envolvidos(as) e a bolsista, houve encontros quinzenais na FAFIDAM e encontros *in loco* para o planejamento com as lideranças do Acampamento, seguidos dos demais momentos:

a) Rodas de conversa e caminhadas pelo Acampamento – proporcionaram a escuta sobre: o que o Acampamento significa para eles? Qual o sentimento que nutrem por esse território? O que plantam? De onde vem a água? Entre outras questões. Após a roda de conversa, fizemos a caminhada para identificar os pontos de conflitos.

Figura 4. Rodas de conversa e caminhadas no Acampamento Zé Maria do Tomé⁴²



Fonte: Acervo NATERRA, 2017.

Essa atividade foi muito mais do que uma identificação de pontos, porque conhecemos os cultivos (área de coletiva e individual), a forma de irrigação, os animais domésticos, as casas etc. O momento foi mediado por um diálogo, que revelou o trabalho cotidiano, os desafios, os sonhos e a luta pelo território de vida.

b) Elaboração de croquis do Acampamento – esse processo envolveu homens, mulheres e crianças, em que todos vivenciaram a experiência de colocar no papel o que foi mostrado para os(as) professores(as) durante a caminhada.

⁴² Apesar do mapa apresentar 1.600 ha, as famílias do Acampamento Zé Maria do Tomé reivindicam 1.700 ha de área.

Figura 5. Elaboração de croquis do Acampamento Zé Maria do Tomé



Fonte: Acervo NATERRA, 2017.

c) O mapeamento – resultou nas seguintes etapas: georreferenciamento dos pontos de conflitos e das fronteiras do território pelo aplicativo C7GPS Dados; transferência para uma imagem do Google Earth, inserção através do programa QGIS 2.18, dos componentes cartográficos, como as toponímias, a legenda e o sistema de referência dos limites do território do Acampamento, assim como a marcação dos pontos de conflitos por terra e água.

Figura 6. Mapa de demarcação do Acampamento Zé Maria do Tomé⁴³



Fonte: Mariana Monteiro e Cláudio Silva, 2017.

43 Apesar do mapa apresentar 1.600ha, as famílias do Acampamento Zé Maria do Tomé reivindicam 1.700ha de área.

A socialização dos resultados da atividade extensionista suscitou um profícuo diálogo sobre a realidade detectada nas visitas realizadas. No Acampamento, houve uma discussão sobre os conflitos pela água, causados pela construção de poços profundos pelas empresas, o esvaziamento do canal central de escoamento de água, a invasão da terra, através da presença da cerca móvel, revelando uma ameaça iminente por parte dos empresários do agronegócio da fruticultura, dentre outros temas.

Em momento posterior, ocorreu o *II Encontro de Extensão da FAFIDAM: Paulo Freire (1997-2017) – Extensão dialógica e popular para a transformação social*, onde estavam presentes professores(as) e alunos(as) da FAFIDAM, representantes do Acampamento Zé Maria do Tomé e lideranças de movimentos sociais. Eventos como esses são parte do processo no qual se nutre uma concepção de universidade democrática, comprometida com a luta dos territórios ameaçados pelo capital e estimuladora de transformações sociais. Freire (1983) salientava que a extensão poderia re-dimensionar a Universidade ao incorporar um projeto popular de educação.

Portanto, a nossa experiência de extensão constituiu-se como uma troca de saberes acadêmicos e populares que resulta, por consequência, não só na democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, na produção dialógica de saberes.

Considerações finais

O uso de metodologias participantes e da pesquisa-ação vem trazendo resultados de ordem qualitativa para o NATERRA, estabelecendo o diálogo de saberes entre o campo e a Universidade, através da pesquisa e extensão, caracterizando-se pela qualidade na formação de consciência e práxis crítica de estudantes e docentes envolvidos(as) nos projetos. Além de proporcionar a aproximação da academia com os territórios que vivem as injustiças sociais e ambientais, a execução dos projetos de pesquisa e extensão, com base em metodologias dialógicas, contempla vivências pautadas na coletividade e singularidade entre estudantes e sujeitos dos territórios na troca de sabedorias e experiências.

A pesquisa e extensão no NATERRA se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores(as) e sujeitos das situações investigadas, ao mesmo tempo que busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade. O envolvimento das comunidades nas pesquisas do NATERRA é essencial. Buscamos, assim, trabalhar na faixa intermediária entre o contexto microssocial (pequenos grupos) e o contexto macrossocial (sociedade), investigando as diferentes formas de ação e privilegiando a pesquisa empírica por meio de observações e incidências em meios sociais.

O NATERRA busca incidir diretamente nos locais de estudo porque seus(suas) pesquisadores(as) se preocupam com o contexto de seus sujeitos sociais. Nossas pesquisas e extensão universitária objetivam perceber como os sujeitos da investigação interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. O significado do modo de vida camponês é de importância vital na abor-

dagem qualitativa, por isso, interessa-nos a maneira como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas nos territórios camponeses. Isso exige de nós pesquisadores(as): sensibilidade, horizontalidade, senso de coletividade e uma postura subjetiva e, permanentemente, reflexiva e participativa.

Referências

ANASTÁCIO, Bruna Santana. Pesquisa-Ação: Um Relato de Experiência. **Entrever**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 208-215, jan./jun., 2014.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **OSAL**, Observatorio Social de América Latina. a. 9, n. 24, out., 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. In: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para Quê? Instituto Paulo Freire, 2017.

PONTES, Andrezza Graziella Veríssimo; GADELHA, Diego; FREITAS, Bernadete Maria Coêlho; RIGOTTO, Raquel Maria; FERREIRA, Marcelo José Monteiro. Os perímetros irrigados como estratégia geopolítica para o desenvolvimento do semiárido e suas implicações à saúde, ao trabalho e ao ambiente. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, p. 3213-3222, 2013.

SOUSA, Rafaela Lopes de. **“Acampamento Zé Maria Do Tomé, Um Território De Resistência”**: Territorialidades, Conflitualidades e (Re)Produção Camponesa na Chapada do Apodi/CE. 2020. 217f. Dissertação (Mestrado Em Geografia) – Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza, 2020.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

THIOLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. *In*: THIOLENT, Michel. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006. p. 151-65.

THIOLENT, Michel; SILVA, Generosa de O. Metodologia de Pesquisa-Ação na Área de Gestão de Problemas Ambientais. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação, Inovação e Saúde**. Rio De Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-100, jan./jun., 2007.

A educação popular no Projeto Ciências no Campo

Marcia Freire Pinto

Em 2016, no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, no campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi iniciado o projeto de extensão *Estágios Supervisionados como extensão: uma visão contextualizada do ensino de Ciências e de Biologia em Comunidades Rurais*. Tem como objetivo a construção de teorias e práticas pedagógicas sobre a contextualização do ensino de Ciências e Biologia, nas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública da região do Vale do Jaguaribe.

O projeto contou com a participação de várias bolsistas, formando o grupo de extensão Ciências no Campo, que posteriormente, em 2018, passou a ser denominado de projeto de extensão *Ciências no Campo: contextualização do ensino de Ciências em uma comunidade rural de Morada Nova, Ceará*, com o objetivo de contribuir para a formação continuada dos professores de Ciências em escolas das comunidades rurais do semiárido cearense.

O projeto ocorreu de março de 2016 a março de 2020, em etapas distintas. Primeiramente, em 2016, foi formado o grupo e realizada a mobilização para a construção e a organização do projeto. Nessa etapa, foi escolhido o município de Morada Nova, no estado do Ceará, com a indicação da Escola de Ensino Fundamental Maria de Fátima Sarai-va de Freitas, onde iríamos atuar. Foi escolhido, ainda, o nome e o logotipo do grupo. Durante o ano de 2016, foram realizadas análises dos livros didáticos de Ciências, utilizados na escola, escolhendo-se os principais assuntos que poderiam abranger vários anos do ensino fundamental, de forma contextualizada com a realidade local.

O percurso e as atividades do Projeto Ciências no Campo

Para a coleta das informações nos setores 9, 10 e 12 do Perímetro Irrigado de Morada Nova, no entorno da escola, foram realizados levantamentos sobre as práticas culturais relacionadas aos animais, às plantas, à alimentação, à plantação, aos solos e aos recursos hídricos. Foram realizadas observações diretas e entrevistas semiestruturadas, entre os meses de junho a setembro de 2016, com a participação de 24 moradores que residiam há mais de 10 anos na região.

Figura 1. Estudantes do Grupo Ciências no Campo, do curso de Ciências Biológicas da UECE/FAFIDAM, com os moradores entrevistados em Morada Nova



Fonte: Acervo do Projeto.

Todo o processo partiu do desejo de atuação dentro de um contexto de educação emancipatória, dialógica, que trabalhasse com a realidade local e com o cruzamento dos saberes populares e científicos. A proposta do projeto envolveu estudantes da universidade que acreditaram na ideia, bem como a escola, que abraçou a experiência, tornando possível a realização da pesquisa, a elaboração do material didático e a apresentação e formação para a comunidade e a escola (Figura 2).

Durante todo o percurso do grupo, tivemos apoio institucional da UECE, com as bolsas de extensão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) ou da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da universidade, que possibilitaram a permanência e a dedicação dos bolsistas no projeto. Além disso, contamos com o apoio da FAFIDAM, que forneceu o transporte para o deslocamento entre a FAFIDAM e a escola

no perímetro irrigado de Morada Nova. A escola foi nosso ponto de apoio também durante o período das entrevistas, sendo fundamental ao longo de todo o processo.

Porém, trabalhar em grupo sempre tem suas dificuldades para aliar horários, ideias e, principalmente, disposição para a execução das atividades. Por isso, buscávamos sempre conversar sobre as dificuldades, como poderíamos solucioná-las e como poderíamos trabalhar coletivamente, de forma respeitosa e produtiva. Assim, o senso do coletivo prevaleceu em nossas ações, sendo a principal estratégia para fortalecimento do grupo.

Figura 2. Atividade na Escola de Educação Básica Maria de Fátima Saraiva de Freitas, para a apresentação dos resultados da pesquisa feita com os moradores



Fonte: Acervo do Projeto.

Todo esse trabalho coletivo de envolvimento da comunidade no processo de troca de saberes, de aprendizagens e de partilha está relacionado a uma educação libertadora, não presa ao cientificismo e à hierarquia de saberes, mas à com-

plexidade das relações entre os sujeitos no processo de construção social dentro da educação. Esses pressupostos dialogam com a Educação Popular e com a Educação do Campo.

Ao se compreender os conhecimentos sobre o ambiente, é possível também adentrar no universo particular e coletivo dos que vivem na região, pois, antes da biodiversidade, temos a diversidade cultural e o contexto do campo. Na realidade que envolve as diferentes percepções, os diferentes sentimentos e saberes sobre o que de fato é necessário para se fazer a leitura do mundo, dentro de uma proposta claramente freiriana, torna-se viável uma alternativa no processo de educação.

Compreender os porquês da escassez hídrica na região, dos impactos do agronegócio, do uso de agrotóxicos, das implicações dos desastres ambientais relacionados ao desmatamento, à fragmentação de habitats, à introdução de espécies exóticas, ao uso irracional dos recursos naturais e da incorporação de práticas consumistas de produtos industrializados, é extremamente necessário para a luta e resistência por terra, água, território, alimentação, saúde e vida digna no campo pelas comunidades campesinas.

Dessa forma, o projeto de extensão, desenvolvido na zona rural de Morada Nova, na região do Vale do Jaguaribe, envolveu não apenas a universidade e a escola, mas a comunidade formada por adultos, idosos e crianças, bem como o ambiente que a envolve. A experiência contribuiu para o fortalecimento da Educação Popular e da Educação do Campo, pois possibilitou a ampla participação da comunidade e a troca de saberes sobre a realidade e os diversos desafios socioambientais locais.

O material elaborado permitiu aliar o conhecimento científico ao conhecimento popular, com o intuito de ser uma ferramenta importante na contextualização do ensino de Ciências e um suporte às práticas educativas dos professores, já que o material envolve os assuntos trabalhados na escola, relacionando-os aos aspectos regionais.

O processo de construção dialógico permitiu a interface necessária para uma educação emancipatória, que busca, na participação popular e na aprendizagem significativa, com base na realidade e na superação dos desafios do local, alternativas para uma educação transformadora. Isso é importante para a mudança social e para a luta pelos direitos fundamentais, especialmente em se tratando de educação no campo.

O projeto teve implicações para além do trabalho realizado na escola de Morada Nova. Tivemos momentos de compartilhamento de saberes em quatro eventos do Ciências no Campo, na universidade, além da participação do grupo em três encontros da *Semana Universitária da UECE*, inclusive com o reconhecimento do projeto Ciências no Campo, em 1º lugar, no *Encontro de Extensão*, em 2017.

Esses momentos foram extremamente importantes para os estudantes envolvidos no projeto, pois possibilitaram, além da formação acadêmica no tripé da instituição relativo ao ensino, pesquisa e extensão, a reflexão sobre os desafios socioambientais das comunidades rurais e as possibilidades de atuação envolvendo o conhecimento científico e o conhecimento popular nos processos de superação dessas dificuldades e no fortalecimento da luta e resistência das comunidades do Vale do Jaguaribe.

Essas experiências de trocas de conhecimentos com relação às diferentes realidades, aos saberes e à compreensão dos diversos aspectos sobre o ambiente e os modos de vida das comunidades rurais contribuíram significativamente para a formação crítica e cidadã dos sujeitos envolvidos no processo, tanto para os estudantes bolsistas e os professores do projeto da universidade, como para os estudantes e professores da escola, os moradores da comunidade rural e todos os participantes dos encontros Ciências no Campo.

Figura 3. Registros do Grupo de Extensão Ciências no Campo nos eventos na Escola de Ensino Fundamental Maria de Fátima Saraiva de Freitas e na Universidade Estadual do Ceará



Fonte: Acervo do Projeto.

As conquistas com o projeto foram muitas, como, por exemplo, no sentido de pensar a formação do sujeito inserido em diferentes contextos e realidades, que busca a construção social crítica e libertadora, pautada na ideia de uma sociedade justa e democrática. Além disso, os frutos

são os próprios envolvidos nesse processo: cada pessoa pôde adentrar nas reflexões e construções, aliando conhecimento científico ao conhecimento popular, na busca por um ensino contextualizado. Assim, todo esse processo na educação baseou-se em uma educação dos sentidos (Alves, 2018).

O projeto trabalhou, muitas vezes, buscando a criticidade dos envolvidos, principalmente dos estudantes que cursam a licenciatura. Essa criticidade permite a reflexão e possibilita conexões entre o conhecimento construído com o que está a sua volta, promovendo atitudes responsáveis na sua trajetória, exercitando, dessa forma, a práxis educativa (Freire, 1996).

Como produtos desse projeto, tivemos os trabalhos acadêmicos ao longo de quatro anos que foram apresentados em diversos eventos acadêmicos e na área de educação. Além disso, tivemos a produção da cartilha Ciências no Campo, o maior produto de todo o projeto, porque foi nessa produção que todas as informações coletadas com os moradores entrevistados puderam ser aplicadas na elaboração das práticas educativas, envolvidas no ensino de ciências, não apenas para a região, mas para vários locais, que se identificam com a temática do trabalho.

Os quatro anos do projeto Ciências no Campo trouxeram diversos aprendizados importantes para todos os envolvidos, como também para a região na zona rural, onde a pesquisa sobre os conhecimentos populares foi realizada. Os envolvidos foram os estudantes, a coordenação do projeto, os moradores, os professores e estudantes da escola.

Para os estudantes universitários, além da bolsa de extensão ou de assistência estudantil, que auxiliaram tanto nas

atividades do projeto como nas despesas pessoais, foi possibilitado, através desse processo de formação, a compreensão da importância social das pesquisas e da divulgação científica, e de como o conhecimento científico não é superior ao conhecimento popular, mas que podem atuar juntos em prol da sociedade. Foi possível também aprender a trabalhar em equipe, organizar eventos, produzir trabalhos científicos, apresentar esses trabalhos, ministrar oficinas e cursos e vivenciar o ensino, pesquisa e extensão de forma conjunta.

Para a coordenação do projeto, os aprendizados foram os mesmos dos estudantes, acrescentando ainda a responsabilidade com todos os envolvidos, desde o cuidado e atenção individual até a questão de segurança no transporte, o senso de organização dos trabalhos, o espírito de liderança e a oportunidade de desconstrução no *ser* e no *fazer* docente, dentro de uma instituição de ensino tida como superior – algo relevante de se pensar, quando trabalhamos com Educação Popular e Educação do Campo dentro de instituições que estão ainda tão amarradas na hierarquia de saberes e do papel social das pessoas, atuando de forma contra-hegemônica.

Para os moradores entrevistados, foram momentos de respeito e valorização dos seus saberes, baseados em suas experiências de vida, que puderam ser compartilhadas. Isso demonstra a relação de cuidado e amor, que embelezam as conexões que temos uns com os outros e proporciona o crescimento pessoal e coletivo. O ato de ensinar, para quem, muitas vezes, acha que não tem o que ensinar, torna-se enriquecedor para o processo de construção do sujeito, sendo isso talvez o maior aprendizado ao longo da pesquisa do projeto.

Para os professores da escola, provavelmente, o sentimento foi de esperança de que o projeto pudesse contribuir mais ativamente na escola. Porém, infelizmente, não conseguimos realizar as formações e um maior engajamento das ações na escola, sendo um ponto negativo na avaliação do trabalho do projeto. Por outro lado, as professoras que se envolveram mais no projeto e fizeram o curso de contextualização no ensino, puderam vivenciar discussões e reflexões importantes sobre uma educação alternativa que visa o engajamento dos sujeitos no processo educativo e que se relaciona à pedagogia do engajamento, dentro de uma educação transgressora (Hooks, 2013).

Os aprendizados para os estudantes da escola foram pontuais, considerando que o foco do projeto eram os professores. Entretanto, ao realizarmos as atividades de pesquisa, entrevistando os moradores da comunidade, houve a relação de vínculo familiar deles com os estudantes da escola, gerando o envolvimento de ambos em uma educação contextualizada. Os resultados da pesquisa também foram apresentados para os estudantes da escola, que puderam conhecer o trabalho e entender as atividades desenvolvidas pelo grupo de extensão. De forma indireta, os professores que se envolveram no projeto puderam trabalhar os assuntos com os estudantes.

Considerações finais

Ao avaliarmos esses anos de atividade do grupo, percebemos que foram muitos desafios, relacionados principalmente às articulações entre universidade e escola e ao traba-

lho em equipe. Realizar ações de extensão é difícil, quando essas atividades não dialogam com o currículo do próprio curso, cujo projeto está vinculado. Além disso, o fato de a coordenadora ser professora temporária também gera uma insegurança e instabilidade do trabalho, o que pode influenciar na produtividade e continuidade do projeto, já que não tem muito incentivo por parte da universidade. Outro desafio e que provavelmente foi determinante para o término das atividades do Ciências no Campo foi a pandemia de Covid-19, que impossibilitou o desenvolvimento das atividades e das articulações com novos estudantes bolsistas.

Apesar da finalização do projeto de extensão Ciências no Campo, as ações desenvolvidas impactaram positivamente vários sujeitos, dentro ou fora da escola e universidade, possibilitando processos de transformações pautados em uma educação dialógica, que fazem e têm sentido para os envolvidos. Uma educação que possibilita trabalhar a realidade local, com os diferentes saberes, e busca fortalecer a relação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico na zona rural, em uma educação do/no campo.

Referências

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PINTO, Márcia Freire. **Ciências no Campo**. Fortaleza: EdUECE, 2020.

Tramas entre educação popular e pedagogia do território: construindo saberes, experiências e resistências com mulheres em contexto de conflitos ambientais

Mayara Melo Rocha
Rafaela Lopes de Sousa
Saulo da Silva Diógenes
Raquel Maria Rigotto

História é uma maneira que o mundo nos conta e nós contamos o mundo. E eu acredito no poder das histórias. Não salvam o mundo, mas podem provocar mudanças
(Mia Couto)

Ao ser interpelado sobre o poder das histórias, o escritor Mia Couto afirma que somos constituídos por elas e que o ato de contar, conversar, debater ideias e o nosso mundo é em si um ato de resistência; por meio dele informamos: nós estamos aqui. É com a perspectiva de lembrar, dialogar e, quem sabe, inspirar novas histórias que desejamos compartilhar uma experiência que é parte da nossa história comum com as populações, movimentos e organizações da Chapada do Apodi, localizada na região do Baixo Jaguaribe, no Ceará. Contaremos aqui sobre a constituição do Núcleo de Reflexões, Estudos e Experiências

em Agroecologia e Justiça Ambiental do Baixo Jaguaribe/CE (Núcleo REEAJA)⁴⁴ e compartilharemos a experiência de duas de suas ações, o *Seminário Agroecologia e Justiça Ambiental: diálogo entre saberes, experiências e resistência* e o curso *Agroecologia, Saúde e Justiça Ambiental*, ambos realizados no ano de 2016.

Para sentir e apreender a experiência, é relevante relembrar a história dentro da qual ela surgiu. Falamos enquanto Núcleo Tramas, da UFC⁴⁵, um grupo interdisciplinar formado por pesquisadoras(es) que construíram suas trajetórias no diálogo entre Saúde, Trabalho e Ambiente – numa teia de produção de conhecimentos articulada por academia, territórios em conflitos ambientais e movimentos sociais. Nosso coletivo vem, há mais de 20 anos, pesquisando e incidindo sobre questões que estão no centro da crise ambiental. E o território da Chapada do Apodi, localizado na região do Baixo Jaguaribe, Ceará, foi central ao longo desse processo de aprendizagens, diálogo de saberes e produção de conhecimentos sobre os conflitos ambientais promovidos pelo agronegócio e suas repercussões sobre a vida dos povos da Chapada.

Desde a década de 1980, a Chapada do Apodi vem sendo alvo de políticas públicas de irrigação que a transformaram num dos polos de (des)envolvimento agrícola do semiárido nordestino, principalmente a partir da implantação do perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi. “Eles usam muito veneno! Os trabalhadores estão adoecendo! A gente diz, mas as autoridades não nos levam a sério”: foi com essa denúncia, trazida pelo Movimento dos(as) Trabalha-

44 Chamada MDA/CNPq Nº 39/2014.

45 Consultar: www.tramas.ufc.br

dores(as) Rurais Sem-Terra (MST) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 2006, no contexto da implantação de empresas nacionais e transnacionais da fruticultura irrigada na Chapada do Apodi/Ceará, que nos aproximamos desse território.

A partir da identificação da desigualdade de poderes, configurada na desconsideração de seus saberes, esses sujeitos políticos nos solicitaram um estudo que evidenciasse os problemas percebidos, com o intuito de fortalecer suas lutas. Acolher esse desafio significou, para nós do Núcleo Tramas da UFC, uma curva em nossa trajetória acadêmica – o que depois nos levou a eleger esse caminho como princípio ético-político do grupo.

A escuta desses sujeitos, a convivência em seus espaços de vida e de articulação política, o reconhecimento e a valorização de suas experiências e a criação de espaços de diálogos possibilitaram-nos a definição de um problema de estudo afinado à complexidade do contexto, para propor o *Estudo epidemiológico da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos*⁴⁶, em que, num contexto interdisciplinar, pudemos potencializar a abordagem das diferentes dimensões do problema de estudo através de diversas metodologias de pesquisa.

O desenvolvimento dessa primeira pesquisa naquele território nos levou a perceber o quanto estudantes e pesquisadoras(es) estavam aprendendo nas reuniões com as associações comunitárias e/ou de agricultores(as), nos seminários, nos trabalhos de campo junto com os morado-

46 Edital MCT-CNPq/MS-SCTIE-DECIT/CT-Saúde – Nº 24/2006.

res e lideranças. Enquanto isso, as articulações entre movimentos e organizações sociais, agricultores(as), comunidades rurais, pastorais sociais, sindicatos e universidades possibilitaram a emergência de experiências e pesquisas que evidenciaram as injustiças ambientais e deram visibilidade às resistências em curso que resultaram numa série de ações de enfrentamento ao modelo agrícola hegemônico e de fortalecimento de alternativas. A partir dessa práxis e dessa forma de produzir conhecimentos, passamos a assumir, como método de trabalho, o que denominamos de Pedagogia do Território:

[...] uma práxis intercultural e plurispistêmica entre os saberes de ciência, os de militância e os de experiência vivida por sujeitos nos territórios, que embasa nossa concepção de formação acadêmica, docente e de pesquisadoras/es críticas/os, autônomas/os, solidárias/os e reflexivas/os, capazes de contribuir na construção de uma ciência e um saber emancipatórios (LEÃO *et al.*, 2018, p. 326).

A Pedagogia do Território disputa os rumos hegemônicos da Ciência Moderna e da Universidade, ressignificando o tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – em novas articulações entre formação, construção compartilhada de conhecimento e *co-labor-ação social* (Rigotto; Leão; Melo, 2018) com os sujeitos dos territórios, ao que atribuímos radical centralidade para delinear todo o sentido e o processo de trabalho na universidade. Assim, produzimos conhecimentos: a partir das necessidades daqueles sujeitos, valorizando seus saberes e compartilhando com eles processos dialógicos de construção de saberes.

Na medida em que nos envolvemos com as demandas de produção de conhecimentos úteis para as lutas dos sujeitos do território da Chapada do Apodi-CE, tornou-se imprescindível trabalhar com temas e sujeitos que antes não faziam parte do nosso campo de atuação, como as juventudes, as questões de gênero e as perspectivas de resistência.

Lá no nosso assentamento, nós temos grupo de mulheres desde que nós chegamos. As mulheres já viviam lá pra poder conquistar o território, quem começou foram as mulheres mesmo, fazendo hortas. E quando nós chegamos, nós fomos lutar por uma horta coletiva e daí pra cá, tem época que nós pára [a produção], que os presidentes são muito machistas: quando eles veem que estamos bem e produzindo, eles faziam de tudo, tiravam a água, deixavam a gente sem nada, era uma luta geral. As outras mulheres agora estão com os quintais verdes, já estão tirando produção dos quintais e essa nossa organização primeira, que é coletiva, nós temos a mandala, temos a medicina, a farmácia viva, que faz remédio até pro Rio de Janeiro, São Paulo. A gente já tem mandado garrafada, mel de abelha, e faz um xarope contra pneumonia e cura gripe. E temos a horta, que é o cheiro verde que nós plantamos, com muita luta. E essa que tem a mandala é uma luta, mas também uma resistência nossa. Agora mesmo já renovamos a mandala [...] que é a maior mandala do Ceará. [...] Nós estamos resistindo, o coletivo é difícil, mas nós não pode desistir, não pode faltar ao coletivo (Relatório do Seminário Agroecologia e Justiça Ambiental: diálogo entre saberes, experiências e resistência, 2016).

Assim, entre os anos 2013 e 2015, do diálogo junto às mulheres deste território, desenvolvemos o projeto *Estudo sobre exposição e impactos dos agrotóxicos na saúde das*

*mulheres camponesas da região do Baixo Jaguaribe, Ceará*⁴⁷. A pesquisa revelou a complexidade das transformações territoriais provocadas pelo agronegócio sobre as vidas das mulheres, o que nos permitiu compartilhar de um olhar amplo sobre o contexto de vida, trabalho e saúde das mulheres, os riscos e as ameaças que elas sofrem, mas também visibilizar as resistências por elas tecidas.

Vale ressaltar as estratégias metodológicas que foram utilizadas ao longo desse projeto, a exemplo da formação de um grupo de mulheres e da realização de oficinas de comunicação e educação popular, as quais objetivaram socializar os resultados obtidos e construir coletivamente os materiais que sistematizavam esses resultados. Nesse sentido, foram consolidando a percepção de que era relevante seguir no caminho de processos de articulação e formação capazes de dar visibilidade, mas que também fortalecessem as experiências de resistência e o protagonismo das mulheres do território enquanto sujeitos políticos.

Nessa perspectiva, em 2015, o Núcleo Tramas iniciou as atividades do Núcleo REEJA – Reflexões, Estudos e Experiências em Agroecologia e Justiça Ambiental, que se constituiu enquanto um Núcleo de Agroecologia e Produção Orgânica (NEA), realizando suas atividades em articulação com outros NEAs, grupos de pesquisa, ONGs e redes, como a Rede Nordeste de Núcleos de Agroecologia (RENDA) e a Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA), visando fortalecer experiências agroecológicas pautadas pelos saberes dos povos do campo, fortalecer processos de resistência e contribuir para a segurança e a soberania alimentar.

47 Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA N.31/2012.

Para o Núcleo REEAJA, foi fundamental promover a articulação entre as lutas por justiça ambiental com aquelas em defesa da Agroecologia, pois a perspectiva era unir tanto a denúncia dos processos de desterritorialização e injustiça ambiental que ameaçavam os territórios, quanto anunciar resistências nos quintais produtivos, na produção sem venenos e no fazer cotidiano das mulheres, que promovem saúde e constroem alternativas em territórios marcados por conflitos ambientais.

O Núcleo REEAJA é uma proposta que não surgiu dentro dos limites da universidade, mas floresceu a partir da práxis da Pedagogia do Território. Ela nos conduziu à abertura teórico-metodológica e ao compromisso ético-político com as lutas dos territórios. Importa produzir conhecimentos orientados pela dialogicidade e o compartilhamento, importa questionar: quais conhecimentos são necessários para alimentar as lutas em defesa dos direitos? Qual a potência dos diferentes desenhos metodológicos para a enunciação livre e autônoma dos sujeitos, bem como para contribuir para a formação das comunidades e da nossa, enquanto academia? Como os conhecimentos produzidos de forma compartilhada podem ser comunicados, visibilizados e apropriados pelos territórios? Em que momentos os sujeitos da Universidade podem somar o capital simbólico da academia, num engajamento solidário nas lutas dos sujeitos dos territórios? Como podemos nos inserir e ampliar articulações com novos sujeitos políticos? Como fortalecer redes de solidariedade em defesa da vida, dos povos e da justiça ambiental?

As tramas da experiência – a construção e realização do curso *Agroecologia, Saúde e Justiça Ambiental*

Diante do desafio que a constituição do Núcleo REEAJA representava, identificamos a necessidade de ampliar a rede de articulações em torno da proposta. Assim, uma das primeiras ações do Núcleo foi a realização do *Seminário Agroecologia e Justiça Ambiental: diálogo entre saberes, experiências e resistência*, em março de 2016. Nele, foi possível reunir mais de 80 mulheres de diversas regiões do Ceará e também do Rio Grande do Norte, numa ciranda de saberes que favoreceu a troca de experiências entre distintos territórios, identificando os conflitos e as injustiças ambientais gerados pelos grandes empreendimentos sobre o modo de produzir e viver das mulheres, bem como visibilizando as atividades desenvolvidas por elas no âmbito da agricultura familiar camponesa e agroecológica, reconhecendo as estratégias de resistência e levantando proposições de como fortalecê-las.

[...] foi colocado que esses empreendimentos chegam nas nossas comunidades e costumam dividir as comunidades, né? E, às vezes, o manejo de como ocorreu aquela luta, como ocorreu o processo de resistência daquela comunidade, [de] quem detém esse conhecimento, de como aconteceu esse processo é que, na verdade, acaba conseguindo vencer esses embates, que são políticos. Então uma coisa muito importante é a utilização da memória, que talvez a gente precise ser os instrumentos para resgatar essa memória para ser discutida nas escolas como material didático mesmo, nos museus, em outros espaços mesmo, a memória foi colocada como instrumento de luta muito importante no grupo (Relatório do Seminário Agroecologia e Justiça Ambiental: diálogo entre saberes, experiências e resistência, 2016).

Lá no Apodi nós começamos falando que a poesia é também forma de resistência, a religiosidade também é forma de resistência, o próprio assentamento também é uma forma de resistência, que vende seus produtos orgânicos nos sindicatos, na universidade, e também têm as propostas de resistência que já está nascendo, amadurecendo, que é montar uma casa de sementes, que isso também é um processo de resistência. A brincadeira do boi, que também é processo de resistência pra não deixar morrer a nossa cultura, e como proposta permanecer com as parcerias, por que os encontros são importantes, os intercâmbios são importantes, e como continuação desses encontros a formação permanente como proposta né, a potencialização dos talentos, como essa proposta de permanecer resistindo e a utilização das nossas ferramentas, que é o meio de dizer pro mundo o que está acontecendo, utilização dos meios de comunicação, da internet, das cartilhas dos almanaques, enfim é isso (Relatório do Seminário Agroecologia e Justiça Ambiental: diálogo entre saberes, experiências e resistência, 2016).

A realização desse Seminário foi fundamental para pactuarmos com as alianças, que começaram a se desenhar, quais seriam as ações centrais do Núcleo REEAJA. Como observado nas transcrições, havia o desejo de dar visibilidade ao trabalho realizado pelas mulheres que, muitas vezes, era relegado como menor em virtude dos efeitos do machismo e do patriarcado que também se expressavam nos territórios. Os aspectos culturais, as tradições – tais como boi-bumbá, reisados, etc., a produção artesanal, além do registro e resgate da memória das lutas – foram questões levantadas como essenciais a serem mobilizadas pelo Núcleo REEAJA.

Com base nos elementos que foram construídos, convidamos ao diálogo os sujeitos políticos que estiveram na-

quele momento, e outros, para iniciar uma discussão sobre como construir um processo formativo que dialogasse com as demandas apresentadas pelas mulheres e fosse capaz de contribuir para o fortalecimento da inserção política das mesmas, assim como gerar um movimento de articulação e conexão entre as organizações, associações e grupos de mulheres que já estavam organizados nos territórios.

Fizeram parte dessa articulação representações do Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais Sem-Terra (MST), Movimento Ibiapabano de Mulheres (MIM), Instituto Terramar, Instituto Inegra, Centro de Estudos e Trabalho de Assessoria ao Trabalhador (Cetra), Centro de Pesquisa e Assessoria (Esplar), Núcleo de Experiências, Estudos e Pesquisas em Agroecologia do Programa Residência Agrária (Neepa/PRA/UFC), Acampamento Zé Maria do Tomé, Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais do Apodi-RN (STTR-RN), Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE), Rede Xique-xique, Centro Feminista 8 de março (CF8).

Começamos a desenhar o *Curso de Formação em Agroecologia, Saúde e Justiça Ambiental*, logo após o seminário supracitado. Importa salientar que o processo de preparação do curso esteve metodologicamente afinado à dialogicidade proposta pela Educação Popular, por isso mesmo, não foi rápido e nem isento das conflitualidades inerentes aos processos de construção compartilhada de sentidos.

Compreendemos a Educação Popular como uma proposta teórica e prática de conduzir os processos educativos que não se esgota em seu objeto. Nesse caso, ela não ficou circunscrita à condução do curso, pois sua teoria e prática

iluminaram o próprio processo de construção do Curso. Essa proposta político-pedagógica nos leva a uma perspectiva metodológica que não se reduz à utilização de estratégias didáticas, pois o método é em si um desafio de construção compartilhada de conhecimentos que se compromete com questões e problemas concretos vividos pelas populações.

Assim, ao longo de seis meses, foram realizadas diversas reuniões com as parcerias estabelecidas, representações e lideranças comunitárias, visando definir não só a estrutura do curso, os temas trabalhados, mas também as estratégias metodológicas mais condizentes com os objetivos dos sujeitos envolvidos, bem como o processo de definição das representações que participariam do curso e os locais em que ele seria realizado.

Cada definição carregava um sentido político e tinha entre seus objetivos alimentar as articulações que ali estavam sendo tecidas, bem como o fortalecimento das lutas que se desenrolavam nos diferentes territórios envolvidos. Isso porque, em sintonia com as reflexões de Freire (2011), acreditamos que todos os envolvidos devem assumir o papel de sujeitos mediatizados pelo problema sobre o qual se debruçam numa situação educativa. Caso contrário, corre-se o risco de aderir a uma interpretação superficial da realidade, ou a ação pode servir até mesmo de instrumento de dominação cultural.

Nesse processo, foi fundamental a compreensão de que a Educação Popular não é um recurso metodológico que visa facilitar o ensino de conteúdos predefinidos, mas um comprometimento com os desafios trazidos pela dinâmica de luta e resistência estabelecida nos territórios, em um

contínuo processo de reflexão, ação e reflexão. Ela é assumida muito mais como uma problematização aberta para o novo, o ainda não pensado, e enfatiza o diálogo autêntico de saberes visando à construção de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Por essa razão, as metodologias que foram propostas objetivaram a reflexão sobre os contextos, os conhecimentos prévios, as dúvidas e as questões, visando à valorização dos diferentes saberes. Salientamos também que não importa apenas a relação entre educadoras e educandas, mas os saberes e as reivindicações dos sujeitos envolvidos. Trata-se de dialogar com a perspectiva de Paulo Freire, para quem “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

A partir dos diálogos estabelecidos, chegamos aos objetivos pretendidos e ao desenho geral do curso, pois, embora tenhamos estabelecido uma programação, escolhido metodologias apropriadas, definido os locais em que seriam realizados os módulos, tudo a partir de um processo de escuta, considerando as necessidades dos sujeitos envolvidos, o desenho esteve aberto às transformações e aos movimentos da imprevisibilidade e da novidade.

O Curso de Formação em Agroecologia, Saúde e Justiça Ambiental foi realizado entre novembro e dezembro de 2016 e teve a participação de mais de 80 mulheres, entre técnicas de ATER, assessoras de entidades, agricultoras, pescadoras e marisqueiras de diversas regiões, tais como: Sertão Central, Serra da Ibiapaba, Zona Costeira e Chapada do Apodi – Ceará e Rio Grande do Norte, além de Fortale-

za. Elas integravam organizações e movimentos sociais e governamentais tais como o Movimento 21 de Abril (M21), Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais Sem-Terra (MST), Organização Popular de Aracati (OPA), Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE), Movimento Ibiapabano de Mulheres (MIM), Instituto Ter-ramar, Instituto Inegra, Centro de Estudos e Trabalho de Assessoria ao Trabalhador (CETRA), Fórum de Mulheres Cearenses e Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Agroecologia (NEEPA/PRA/UFC).

Esse processo formativo objetivou promover o diálogo e o compartilhamento de saberes e experiências das mulheres nos temas da justiça ambiental, agroecologia e saúde, visando contribuir com a incidência delas sobre as ações e políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural, fortalecer as experiências agroecológicas, bem como a garantia dos direitos territoriais para a promoção da saúde, da soberania, da segurança alimentar e da justiça ambiental em territórios em conflito ambiental.

O Módulo 01 do curso teve como tema *Agroecologia, Mulheres e Saúde: desafios e perspectivas para a promoção da saúde, soberania e segurança alimentar*, a partir do qual foram pautadas as seguintes temáticas: Conjuntura política, mulheres e justiça ambiental; Soberania e segurança alimentar na promoção da saúde; Agroecossistema alimentar; Protagonismo das mulheres.

Figura 1. Roda de apresentação das mulheres participantes do Módulo 01



Fonte: Acervo do Tramas, 2016.

Ressaltamos que, tão relevante quanto a definição de quais temáticas seriam pautadas, foi pensar em estratégias metodológicas condizentes com o objetivo maior de todo o processo: ampliar a participação política e a articulação entre as mulheres a partir do fortalecimento do protagonismo delas. Assim foram realizados, durante o curso, grupos de estudo, encontros territoriais, intercâmbio de experiências agroecológicas, oficinas formativas em comunicação popular e convivência com o semiárido, seminários e rodas de conversa. Todas estas foram atividades que propiciaram espaços de reflexão sobre a agroecologia, a saúde, a justiça ambiental, os direitos territoriais e a soberania alimentar, promovendo o diálogo de saberes e ampliando as articulações – entre a universidade, os movimentos sociais, as comunidades e as organizações sociais que executam as ações de ATER – às políticas públicas para mulheres do campo, assim como à Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO).

[...] aí toda essa opressão, toda essa dominação tem o objetivo de nos controlar e aí é onde surge o feminismo. E aí eu quero considerar outras lutas também, mas como a oficina é sobre o feminismo, pedagogias feministas, né? É aí que o feminismo surge, para contestar esse processo de opressão e de dominação e a partir (daí) trabalhar, sobretudo a partir das subjetividades e transformar essa opressão, essa unidade entre as oprimidas e romper com a exploração seja do capital, seja da religião, seja do Estado, ok? (Relatório do Curso de Formação em Agroecologia, Saúde e Justiça Ambiental, 2016).

A partir do que havíamos escutado, era evidente que existia um reconhecimento por parte das mulheres sobre a percepção das expressões do machismo e do patriarcado em seus territórios que, por vezes, constrangiam-nas em seus fazeres políticos. Em decorrência disso, compreendemos que todo o processo precisaria ser pautado pela perspectiva da Pedagogia Feminista, que se assenta nos princípios pedagógicos da Educação Popular e da Teoria Feminista.

Para Silva (2010, p. 12) “A educação feminista deve contribuir com a formação das mulheres para ação política transformadora de si mesmas e do mundo”. É por essa razão que importa realizar um cruzamento entre a subjetividade, a individualidade e a particularidade das mulheres com aquilo que faz parte do âmbito público, coletivo e político. O modo de construir esse processo precisa considerar as mulheres como seres críticos e autônomos, envolvendo-as diretamente na construção de objetivos, conteúdos, métodos de todo e qualquer processo formativo.

Isso significa possibilitar espaços de construção coletiva nos quais as mulheres possam falar a partir de suas experiências cotidianas, sendo reconhecidas como sujeitos do processo de construção de conhecimento. A análise das

desigualdades de gênero entre homens e mulheres é fundamental para uma ação que visa à emancipação das mulheres enquanto pessoas e sujeitos coletivos. Assim, a Pedagogia Feminista dialoga diretamente com a Educação Popular, enquanto perspectiva educativa libertadora e vinculada à ação política das mulheres.

Outro elemento metodológico fundamental ao processo foi a construção da Cartografia Social, visto que esta foi uma escolha decorrente das necessidades expressas nos processos anteriores ao curso. Essa metodologia tem sido utilizada para o reconhecimento e análise do território, principalmente aqueles em situação de conflito socioambiental, destacando suas dimensões socioeconômicas, geográficas, históricas, étnicas, ambientais e culturais.

Além de reafirmar a relação de pertencimento a um território, a metodologia da Cartografia Social desperta nas comunidades o interesse pela solução de seus problemas.

É preciso ver os livros vivos que temos na nossa comunidade, tem pessoas que já morreram e tinham histórias pra contar, hoje olhamos pro passado e vemos que ai se tivéssemos aproveitado dessa história, não descartando as pesquisas em bibliotecas, mas precisamos valorizar mais esses livros vivos. Eu tenho uma referência muito importante na tia Graça, você vê os cabelos brancos, os nossos educadores precisam ir lá e conversar com elas. Às vezes nós paramos no tempo, deixamos as coisas acontecerem; o tempo não espera pela gente, nós temos que ver as coisas da gente, essa cartografia temos que ver como princípios pra nós: nossos pais tiveram uma luta histórica pela terra e pelo mar, e tem outras pessoas lutando também pelos rios... e a cartografia vai sair belíssima, porque tá sendo lutada por nós mulheres (Relatório do Curso de Formação em Agroecologia, Saúde e Justiça Ambiental, 2016).

Sendo assim, tal recurso foi coerente com o desejo das mulheres de dar visibilidade e inscrever a memória dos processos construídos por elas em seus territórios, o que é uma das propostas dessa nova cartografia, que subverte os comuns espaços vazios dos mapas oficiais e reinscreve no mapa as histórias de ocupação, luta e resistência dos sujeitos que fazem os territórios.

Para as mulheres do curso, a Cartografia Social teve importante papel na elaboração de mapas sociais, ambientais e das experiências agroecológicas, ressaltando as dimensões geográfica, política, social, cultural e econômica, as quais, a partir de uma representação gráfica puderam ser discutidas. A problematização da apropriação e do uso do território pelas populações camponesas evidenciou as experiências agroecológicas, os modos de uso da água, as tecnologias sociais desenvolvidas e apropriadas pelas comunidades, as formas de organização da agricultura camponesa, bem como os conflitos ambientais que ameaçam os modos de viver e produzir das populações locais. Essa metodologia permitiu que elas olhassem para os territórios, pensassem sobre eles no passado e no presente, e vislumbrassem futuros.

[...] a gente viu que o que é central [na região do Baixo Jaguaribe] é a questão da água, e aqui esse vermelho significa que em torno de todos eles, da água, vai os conflitos, vai a luta... As nossas lutas, elas, vamos dizer assim, é de tudo da terra, mas da água, uma das nossas maiores lutas é água. O que mais? Aí a gente colocou alguns símbolos do nosso território relativo à produção, a questão do mandacaru representar mesmo a resistência, o caju, porque ele é muito representativo na parte de Tabuleiro, a carnaúba, a bananeira - e a bananeira não é na perspectiva do agronegócio, a bananeira ela é uma coisa assim, há muitos e muitos

anos lá tem a cultura dos sítios nas áreas de Aluviões, era por isso que a gente dizia que lá tinha o potencial já de banana, por isso que se instalou os perímetros pra produção em massa. Milho, aqui era o pé de umas vagenzinhas de feijão porque a gente tem agricultura camponesa, ela é bem marcante, e os animais. Aí o povo do Baixo Jaguaribe vão estar aqui nessa rodinha com as mãos (Relatório do Curso de Formação em Agroecologia, Saúde e Justiça Ambiental, 2016).

Os intercâmbios também foram adotados no processo metodológico, visando atender ao anseio expresso de conhecer a realidade de luta e resistência das comunidades e também de fortalecer as lutas em curso. Logo, esse primeiro módulo foi finalizado com um trabalho de campo junto às experiências agroecológicas no assentamento Maceió, município de Itapipoca/Ceará, que foi um local escolhido pelas próprias mulheres, a partir de um diálogo sobre as situações que os territórios estavam enfrentando, e, como a presença de tantos coletivos potentes poderia fortalecer os processos de resistência naquele local. Tal premissa também embasou a escolha da Comunidade do Cumbe/Comunidade da Volta para a realização do segundo módulo.

Na sequência, nos moldes da Pedagogia da Alternância (BOF, 2006), depois desse módulo em imersão, comparável ao *tempo-escola*, construímos um *tempo-comunidade*, em que as mulheres realizaram estudos e ações em suas comunidades, no intervalo entre os dois módulos presenciais do curso. O Intermódulos – como denominamos –, tinham como tema: *Justiça Ambiental e Agroecologia: mapeando a experiência das mulheres nos territórios e discutindo justiça ambiental*. Esse processo, à semelhança de um outro estu-

do que se desenvolvia paralelamente com as juventudes do campo em Santa Quitéria⁴⁸, buscou fortalecê-las...

[...] enquanto sujeitos políticos diante do contexto de transformações e violações de direitos. Para tanto, pensamos atividades que pudessem ampliar a compreensão sobre seu território, sobre os reflexos da conjuntura política, econômica e social do país em suas comunidades, sobre a identidade de jovens do campo, sobre a importância da resistência e defesa de sua cultura, de sua gente, de seu lugar (Brasileiro; Lopes; Leão, 2018).

A partir das problematizações feitas no primeiro módulo, as mulheres foram estimuladas a mergulhar em seus próprios territórios e autonomamente se organizarem entre si para a construção de um mapeamento, através da Cartografia Social, das experiências de resistência agroecológica e de agricultura familiar camponesa protagonizadas por elas nos seus territórios. Esse momento visava o fortalecimento da justiça ambiental nos seus territórios. As mulheres levaram o resultado dos mapeamentos que fizeram no tempo-comunidade para a continuidade do processo de cartografia social no módulo seguinte, o que resultou no mapeamento geral das atividades produtivas e das resistências tecidas pelas mulheres.

48 O projeto *Meio Ambiente, Saúde, Comunicação e Cultura – transformações territoriais e a juventude no Sertão Central cearense*, chamado abreviadamente de Projeto Juventudes do Campo (PJC), foi uma experiência formativa de dois anos (2015-2016), com 35 jovens de 8 localidades de Santa Quitéria, Itatira e Canindé, municípios situados no entorno da jazida de Itataia. Ele foi aprovado pelo edital da chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPq n° 19/2014 – Fortalecimento da juventude rural.

Pra mim, todos os encontros foram muito especiais, mas esse foi muito marcante! Assim, eu sou muito insegura, sempre acho que eu não sou capaz de construir algo, de fazer algo, e quando a gente, quando foi decidido que era pra mim trazer um mapa eu fiquei... 'eu não consigo levar o mapa', e a gente já, assim, algumas pessoas da comunidade, comigo e alguns outros jovens, já tinham feito comigo na comunidade. E a gente trouxe, e eu trouxe esse mapa que a gente tinha construído, né, mas quando chegou aqui que era pra construir outro mapa, ou construir um símbolo que representasse a nossa região, e aí eu me limitava só no Limoeiro e Quixeré, eu não fazia, como diz, menção de uma extensão tão grande que a gente viveria, né? Pra mim foi muito marcante isso, a gente construir, eu achei que a gente não ia dar conta, mas a gente deu, né? E assim, tudo o que a gente viveu, né? Olha, gente, eu nunca passei uns 15 minuto descalço, porque eu só consigo ficar descalço se eu tiver pisando na lama, se eu não tiver pisando no chão molhado eu não consigo pôr meu pé no chão. Desde ontem, eu passei o dia de ontem descalço e o dia de hoje descalço e eu digo, meu Deus do céu, o que é que tá acontecendo comigo, será que eu sou eu mesmo? (aplausos) (Relatório do Curso de Formação em Agroecologia, Saúde e Justiça Ambiental, 2016).

Neste Módulo 02, nomeado como *Agroecologia, Mulheres e Justiça Ambiental: perspectivas e desafios*, a partir das Pedagogias Feministas, discutimos políticas públicas para mulheres do campo, voltadas para o fortalecimento da autonomia das mulheres e enfrentamento às desigualdades de gênero, finalizando com a *Oficina de Cartografia Produtiva e Agroecológica das Mulheres*.

Trabalhamos ainda com a metodologia de intercâmbio. Com isso, as mulheres decidiram realizar esse último momento na Comunidade do Cumbe, que estava sob forte investida dos grandes empreendimentos que avançavam

na região à época. Os conflitos em tal território estavam tão intensificados que fomos impedidos de chegar à comunidade pretendida, sendo acolhidos pela Comunidade da Volta, vizinha da comunidade do Cumbe.

Figura 2. Elaboração da Cartografia Social e Produtiva das mulheres



Fonte: Acervo do Tramas, 2016.

Enquanto resultado destes módulos, a partir dos debates empreendidos, percebe-se que o modo de produzir das mulheres presentes no curso indica elementos (ecológico, social, econômico e cultural) importantes aos seus modos de vida, como a reflexão sobre os padrões do patriarcado e do machismo, o protagonismo da mulher no campo, a preservação do território e da biodiversidade, a produção de alimentos sem agrotóxicos e fertilizantes químicos, dentre outros. Portanto, o diálogo das mulheres com as temáticas debatidas nos módulos do curso é potencializador de novos significados para a sociedade.

As mulheres apontaram como seus modos de vida são cotidianamente impactados pelos conflitos e as injustiças ambientais em seus territórios, gerados pela presença do agronegócio, da carcinicultura, mineração, empreendimentos turísticos e produção de energia eólica. Estes empreendimentos estão inseridos em um modelo de desenvolvimento econômico constituído numa conjuntura geopolítica mundial de avanço de fronteiras produtivas sobre os territórios, expropriando-os e degradando a natureza, para atender à dinâmica de produção, lucro e consumo.

Figura 3. Mulheres da região do Baixo Jaguaribe apresentando o resultado dos mapas



Fonte: Acervo do Tramas, 2016.

Apesar desse contexto, as mulheres revelaram que a luta contra as injustiças ambientais acontece através do trabalho cotidiano na produção da horta e quintal em seus territórios, na participação em redes (agroecologia, economia solidária e economia feminista) e no enfrentamento ao patriarcado e ao machismo. Durante os módulos do curso, as

mulheres apontaram desafios relacionados à garantia da autonomia produtiva, ao protagonismo nas lutas por uma divisão justa do trabalho doméstico, à saúde das mulheres, ao direito a expressar sua sexualidade e à garantia de seus direitos.

Fechando e tornando a abrir nossa conversa

A Educação Popular demanda de nós, na academia, um profundo deslocamento dos próprios lugares sociais em que comumente nos identificamos. Assim como a Pedagogia do Território, é um desafiante processo de aprendizagem para nós, envolvendo tanto nossas subjetividades como nossas práxis. Compreender e assumir a função social da Universidade, reconhecer o(s) conhecimento(s) como bem comum da humanidade são passos importantes que nos levam ao desejo de solidariedade e ao compromisso de compartilhar o que sabemos, especialmente junto aos segmentos sociais mais vulnerabilizados pela sociedade capitalista, branca, patriarcal e moderna.

Um outro passo é, no dizer de Wynne (2014), *descer da torre de marfim* e aprender a sentipensar com os pés nos territórios de vida desses povos. Conquistar a humildade que nos permite falar menos e, efetivamente, nos empenharmos numa escuta sensível. É aí que vamos apalpar, concretamente, *o tal do saber popular*, abrindo espaço para uma percepção mais apurada do que é o epistemicídio e suas implicações, e também criando o espaço necessário para que *o tal diálogo de saberes* realmente vá se construindo. Propostas pedagógicas advindas da ideia de uma “*van-guarda iluminada* que apontaria ao povo os caminhos da re-

volução” dão lugar a novas compreensões sobre os sujeitos sociais e sobre os processos de transformação.

Estes aprendizados ajudam a criar as condições necessárias para os processos de construção compartilhada de conhecimentos, que estão no âmago da Educação Popular e também da Pedagogia do Território – conhecimentos a serem construídos a partir da partilha generosa do que cada sujeito tem a oferecer, movidos todos por um imenso e pulsante desejo de encontrar caminhos para defender a vida e os direitos dos povos.

Como processo, a Educação Popular tem seus tempos próprios; acontece em contextos sociais e territoriais singulares, por mais que tenham pontos em comum com outros contextos; exige muita conversa, negociação e paciência, a partir do reconhecimento do valor da diversidade e da construção coletiva; seus resultados são também processuais e contextualizados, e muitas vezes mais sutis do que gostariam as agências de fomento à pesquisa e à extensão...

No caso desta nossa vivência no baixo Jaguaribe, aqui compartilhada, poderíamos talvez fazer pontes entre a participação de algumas pessoas no Curso com a formação de novos grupos de mulheres nas comunidades, ou com a participação das mulheres nas feiras, ou a maior presença delas em reuniões e movimentos, ou mesmo novas atitudes assumidas por elas nas relações familiares (mas, claro, cada uma vive o processo a seu jeito, e há sempre outros elementos que incidem sobre isso). Ficam também pontes apreendidas em torno dos conceitos abordados, como o que aproxima a agricultura familiar/camponesa e a agroecologia, as relações entre saúde e soberania alimentar, a compreensão da justiça ambiental com a centralidade nos direitos territoriais, entre outras.

Reconhecemos também os aprendizados que nós, da academia e das organizações, pudemos ter: vemos a narrativa da Justiça Ambiental se expandindo em outros movimentos, o campo da agroecologia abraçando o debate também sobre os conflitos ambientais, uma melhor compreensão dos pontos em comum e das especificidades entre o feminismo urbano e o camponês – entre muitos outros ensinamentos vividos no coletivo. Além disso, o processo de construção do curso propiciou ligas entre as entidades e muitas das articulações tecidas persistiram e novamente se somaram em outros momentos... Quando se constroem processos coletivos, com seus tempos e jeitos, os resultados se ampliam e se complexificam.

Para além de resultados enumeráveis e estáticos, sobretudo em tempos em que as sombras avançam sobre o mundo e nos privam até dos abraços, queremos falar também de abraços. Dos abraços que trocamos no último dia do Curso. Abraços de despedida, intensos e prolongados. Abraços que enlaçam corpos e também mentes e corações, quase num brinde. Um brinde de gratidão pelo que cada uma partilhou, trazendo viva e quentinha, lá do fundo do seu sentipensar, a matéria prima do aprendizado coletivo. Um brinde de imensa alegria pelo poder da *experiência* de que não estamos sós, de sentir em cada uma, com seu jeito e sua história, uma companheira que compreende e acolhe o que trazemos dentro de nós. Uma vontade de dançar, porque a vida é dura sim, mas, neste momento, pulsa forte dentro de nós e nos arrebatava o desejo-movimento de abrir espaços, colorir possibilidades, esticar horizontes. É a hora do abraço coletivo, que encolhe os medos e nos anima...

Não lhe parece que a palavra *empoderamento* é pouca para expressar isso? A potência emancipatória da Educação Popular!

Referências

- BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006.
- BRASILEIRO, L. A. M., LOPES, C. A. O, LEÃO, F. A. F. Juventudes do campo e justiça ambiental no Ceará: um projeto de extensão do Núcleo Tramas. In: RIGOTTO, R. M.; AGUIAR, A. C. P.; RIBEIRO, L. A. D. (Orgs.). **Tramas para a justiça ambiental: diálogo de saberes e práxis emancipatórias**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 399-436.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEÃO, F. A. F.; DE MELO, R. D.; ROCHA, M. M.; RIGOTTO, R. M. A produção de conhecimentos em diálogo com os sujeitos afetados por conflitos ambientais: Pedagogia do Território e participação. In: TOLEDO, R. F. et al (Orgs.). **Pesquisa participativa em saúde: vertentes e veredas**. São Paulo, 2018. p. 323-336.
- RIGOTTO, R.; LEÃO, F. A. F; MELO, R. D. de. A pedagogia do território: desobediências epistêmicas e insurgências acadêmicas na práxis do Núcleo Tramas. In: RIGOTTO, Raquel; AGUIAR, Ada Cristina Pontes; RIBEIRO, Lívia Alves Dias (Orgs.). **Tramas para a justiça ambiental: diálogo de saberes e práxis emancipatórias**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 345-396.
- SILVA, Carmen (Org.). **Experiências em pedagogia feminista**. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.
- WYNNE B. “Elefantes nas salas” onde os públicos encontram a “ciência”? Uma resposta a Darrin Durant, “Refletindo sobre a expertise: Wynne e a autonomia do público leigo”. **Revista Antropológica**, Niterói, n. 36, p. 83-110, 2014.

Almanaque do Baixo Jaguaribe: espaço, tempo e memória

João Rameres Regis

Rio Jaguaribe
Rio Jaguaribe / Oh! Meu rachão
És fonte de vida / Deste meu sertão
Cortas um vale inteiro / Carente de água e pão
Dai-nos de beber / Dai-nos de comer
Nunca vi tanto amor / Doar-se sem nada pedir
Mas teu filho ingrato / Não sabe te amar
E no teu regato / Lixo vai jogar
Barreira desceu / Água escureceu
Hoje vejo tua agonia / Chora quem antes sorria
Povos do oeste / Norte sul leste
O rio jaguar padece
 (Aulicino Mendonça – 1994)

O traçado das linhas que se seguem, bem que poderia falar de rio, de rios, ou de modo particular do rio Jaguaribe. Embora não o seja, o Jaguaribe está aqui tanto na sua dimensão espaço/tempo, como aquilo que liga histórias e memórias de um povo que vive às suas margens e que de suas águas viveu, vive e espera continuar delas a depender na construção de suas vidas. Rio que corta um chão, dá nome a uma região, é berço de conflitos, de ontem e de hoje. É desse presente que partimos. É da ideia do que foi e do que poderá vir a ser mediado pelo presente, que passamos a narrar as experiências de uma gente em movimento.

Encontrávamos no ano de 2012, já haviam transcorridos dois anos do assassinato do ambientalista Zé Maria do Tomé⁴⁹, quando foi publicado o *Almanaque do Baixo Jaguaribe*, após mais de um ano sendo elaborado. O Almanaque surgiu num contexto de efervescência política na região do vale do rio Jaguaribe: lutadores e lutadoras do povo reunidos em movimentos populares e sociais cobravam das autoridades a elucidação do ocorrido e, conseqüentemente, cobravam por justiça para os possíveis autores daquele infame assassinato.

A sensação é de que tudo estava em ebulição. O incerto tornava opaco os dias que adviriam. Certeza somente sobre as experiências vividas nesse espaço em profunda transformação que gerava uma outra certeza, a da ingente necessidade de se organizar. Esta última certeza conversava abertamente com as formas de redesenhar o futuro.

O rio e a região do Jaguaribe

Nas páginas introdutórias do Almanaque vêm um capítulo de apresentação intitulado *No País do Jaguaribe*, onde é feita uma caracterização histórica da região, desde a sua ocupação, passando pela Guerra dos Bárbaros, ocorrida no entre rios Assú e Jaguaribe, destacando aspectos da resistência dos povos originários, estabelecendo um paralelo

49 Zé Maria do Tomé foi um ambientalista que atuou a partir de sua comunidade, o distrito do Tomé (Limoeiro do Norte e Quixeré – estado do Ceará), que lhe rendeu a alcunha, na luta em defesa da vida dos membros de sua comunidade, ameaçados pela atividade agroprodutora baseada no uso de agrotóxicos, que envenenava águas, animais, e as pessoas do entorno das áreas produtoras, principalmente com a prática da pulverização aérea. Zé Maria fora assassinado em 21 de abril de 2010. Poderíamos, neste ponto, refletir sobre a ideia de fato e fato histórico, mas pelos limites deste artigo, não o faremos.

entre o processo de ocupação colonial com o processo de ocupação atual:

A redução da população indígena foi essencial na perspectiva do projeto colonial, para transformar a Capitania do Ceará e o Vale do Jaguaribe de um espaço indígena, sinônimo de inutilidade, num espaço que, aos poucos, aos poucos ia se submetendo à lógica do capital mercantil (Pinheiro, 1999, p. 17).

O rio Jaguaribe pode ser interpretado muito mais do que um simples cenário do tipo um palco para os acontecimentos, mas como uma espacialidade historicamente construída e que remonta à ocupação ainda no período Colonial de nossa História, que se estendeu até as datas mais recentes. Insistimos que a ocupação desses espaços não cessou, mas passou por transformações em suas formas de acontecer.

Entendemos o espaço não como uma superfície lisa e imóvel, mas, como nos indicou Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2008), um espaço posicional, diferenciando das noções de espaço com localização e como extensão:

O espaço posicional é aquele que implica uma preparação para o ataque ou para a defesa, espaço de luta, espaço que emerge da luta, que é riscado, esquadrihado, demarcado, sulcado pelas contendidas de todos os tipos que atravessam o social: lutas étnicas, geracionais, de gênero, de classes, econômicas, políticas, estéticas, científicas, profissionais, institucionais, sensíveis, passionais, etc. (Albuquerque Júnior, 2008, p. 73)

O rio do Almanaque é o espaço das tensões, dos conflitos e das contradições, mas sobretudo do posicionamento

dos indivíduos que o significam. É um rio que se parece com aquilo que ele carrega de mais precioso, suas águas, que povoa o imaginário daqueles que com ele se relacionam, produzindo a imagem da riqueza, da fartura, da sobrevivência relativamente tranquila – exceto pelos tempos das escassezes. Carrega consigo, em tempos recentes, as disputas pelo bem comum às águas que outrora deslisavam em seu leito, mas hoje está apropriada pelos empreendimentos agrícolas. As águas passaram a ser disputadas de forma análoga à disputa pela terra tão presente nessas formações societais.

Nesse espaço e em meio às disputas de toda ordem, que desvela esse posicionamento que o define, aconteceu, em abril de 2010, um fato que se tornaria emblemático, o assassinato do ambientalista Zé Maria do Tomé, aqui já referido. O sangue no chão, a violência e tudo que ela representa e representou no processo de colonização desses espaços⁵⁰ – violência por vezes silenciadas. O fato se entrelaça ao espaço, aos posicionamentos. Dialeticamente, produzem-se lutas, produz-se vida. É dessas lutas e dos acenos para a construção de uma vida com dignidade e justiça que percebemos um espaço em construção permanente.

Analisar a história dos espaços é submeter à crítica as relações de força, as relações de poder, que em todo o tecido social distribui em lugares, demarcam territórios e domínios, separam regiões. Poder que precisa ser entendido aqui para muito além de seu aparecimento espetacular e soberano na forma do Estado.

50 Sobre a violência no processo de ocupação das áreas dantes ocupadas pelos povos originários recomenda-se ver o verbete, de Maria Idalina Pires, “A Guerra dos Bárbaros – O terrível genocídio que a História oficial não conseguiu esconder”, do Dicionário de Datas da História do Brasil, organizado por Circe Bittencourt. Disponível em: <https://blog.editoracontexto.com.br/guerra-dos-barbaros-o-terrivel-genocidio-que-a-historia-oficial-nao-conseguiu-esconder/>.

É evidente que o Estado é um agente demarcações espaciais, é um elemento importante nas relações de poder que recortam os espaços, mas ele mesmo não é como se pensa, um sujeito privilegiado do poder, é apenas uma resultante da intrincada e pouco racionalizável rede de relações de poder que atravessa uma dada sociedade, ele é um terminal dos fluxos multidirecionais de relações de força que se distribui desigualmente pelo tecido social (Albuquerque Júnior, 2008, p. 75).

São essas relações de poder que definem, em algum sentido, os posicionamentos, que colocam em conflito as percepções do mundo – aqui: as percepções, os usos, as apropriações do Rio. Da mesma forma que a apropriação do fato, o assassinato produz espaço em sua e suas múltiplas formas. Produz a noção de tempo para os diferentes posicionamentos. O assassinato de Zé Maria, simbolicamente, define um antes e um depois no bojo dessas disputas. Nesse sentido, o Almanaque surge no tempo e no espaço da rearticulação das forças dos movimentos sociais e populares num manifesto-posicionamento de construção das interpretações dos espaços e das relações de poder entre mundos que se opunham flagrantemente na sua forma de concebê-los.

Retomando o fato, Zé Maria não se sacrificou: sacrificaram-no para impor o silêncio. Tratou-se de um ato de extrema violência; uma violência didática, algo como uma pedagogia do exemplo. O indício é de que foi um recado com a finalidade de dizer para todos que o caminho escolhido por Zé Maria, de questionar e se contrapor às injustiças sociais ali produzidas, não seria o mais apropriado.

A perspectiva de redesenhar um outro futuro, diferente daquele pensado e desejado pelas empresas do agronegócio que se instalaram na região, com ideias e discursos de desenvolvimento, é que surge a necessidade de olhar para o passado e articulá-lo a esses prognósticos em que os de baixo pretendem construir para si. Sonhar com um futuro mais justo, menos desigual, requereu o recurso à memória, aqui uma noção chave das nossas reflexões.

Ora tendo sido caracterizados o espaço e fato basilar, passemos a dar lugar às lutas e seus instrumentais, aos sujeitos em articulação, à produção compartilhada de saberes, buscando a intervenção qualificada, potenciada, exigida pelo contexto. A memória atua como fio condutor, assim como o rio. A memória articula os tempos, assim como o assassinato do Zé Maria transforma-se num divisor de tempos, do antes e do depois, no acontecer das lutas.

O Almanaque: um trabalho da memória

Não é outro, senão um trabalho da memória, o *Almanaque do Baixo Jaguaribe*⁵¹, verificável, principalmente nos mitos um e sete⁵² dessa obra a muitas mãos. Antes de nos debruçarmos na dimensão da memória, havemos de considerar, também, os objetivos pragmáticos anunciados pelo Almanaque. Tão logo o abrimos, constatamos esse anúncio:

51 O *Almanaque do Baixo Jaguaribe*, em parte do seu conteúdo, atua como indicio de nossas reflexões.

52 Lembramos nesse ponto que o almanaque, de forma didática, estabelece 07 (sete) mitos presentes nos discursos do agronegócio, chamados “*mitos do agronegócio*”. Didaticamente, é apresentado o mito na expressão “o que diz o mito?” para, na sequência, apresentar as questões levantadas pelos pesquisadores e os integrantes dos movimentos e das comunidades, com o objetivo de contra-argumentar esse discurso.

Este almanaque⁵³ é um instrumento. Um instrumento de informação e de formação; de sistematização e de difusão; de reflexão e de ação. O que ele contém é fruto de um processo desencadeado a partir de uma pesquisa⁵⁴ realizada no período de 2007 a 2010 [...] (Almanaque, 2010, p. 5).

Os objetivos anunciados são potencializados pelo discurso do saber científico, legitimados pela pesquisa, verificáveis pelas conclusões produzidas a partir de seu método investigativo. Contudo, ressaltemos que se trata de uma obra coletiva ancorada na troca de saberes entre os pesquisadores e colaboradores, entre estes e os sujeitos impactados em suas vidas cotidianas, advindos das comunidades do espaço da pesquisa. Não se trata apenas de uma questão metodológica, mas do repensar a própria concepção de ciência moderna (Almanaque, 2012, p. 25-26).

O Almanaque se insere num contexto: o das lutas e resistências dos camponeses da região do vale do Jaguaribe; luta por terra e por água num espaço-tempo da chapada do Apodi (municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré), após a instalação dos Projetos Públicos Irrigados Jaguaribe/Apodi e Tabuleiros de Russas, iniciados em fins dos anos de 1990 e meados dos anos 2000, respectivamente. Projetos que atraíram para a região as empresas do agronegócio, em especial, da fruticultura, em busca de terras férteis e segurança hídrica, principalmente⁵⁵.

53 Sobre os almanaques, Jaques Le Goff (2003) afirma que a história dos almanaques está muito próxima da história do calendário e servia para contar a história de heróis e reis, por volta dos séculos XII e XIII, e que o primeiro almanaque foi impresso na Alemanha, em 1455.

54 Pesquisa: *Estudos epidemiológicos da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos*. Edita: MCT-CNPq/MS-SCTIE-DECIT/CT – Saúde – Nº 24/2006.

55 Para discutir esse tema, recomendamos a leitura de Cavalcante (2020).

Acrescentemos, ainda, que o Almanaque se inscreve num esforço coletivo de conhecer de forma verticalizada as problemáticas socioambientais da região, vindo a compor um dos dois importantes trabalhos produzidos nessa metodologia de partilha dos saberes. O Almanaque, juntamente com o *Dossiê dos Perímetros Irrigados – perímetros irrigados e a expansão do agronegócio no campo: quatro décadas de violação de direitos no semiárido*⁵⁶, subsidiam lutadores, potencializam seus discursos ao desnudar as injustiças sociais e ambientais, escancarando seu caráter estrutural e sua persistência ao longo da história.

Os aludidos documentos revelam tramas sociais e políticas numa espacialidade, marcada por conflitos em que a luta por terra e por água tem a sua centralidade. Revelam também os diversos sujeitos sociais, individuais e coletivos, portadores de discursos e vozes que se entrecrocaram e desnudam as disputas pela memória em torno dos eventos específicos que perfazem esse cenário, essa moldura cultural.

Nesse sentido, lembramos as reflexões de Antônio Carlos Robert Moraes (2009) sobre a ideia de sertão, quando nos chama atenção para a dimensão teórica e simbólica desse conceito:

Na verdade, o sertão não é um lugar, mas uma condição atribuída a variados e diferentes lugares. Trata-se de um símbolo imposto – em certos contextos históricos – a determinadas condições locais, que acaba por atuar como um qualitativo local básico no processo de valorização. Enfim, o sertão não a materialidade da superfície terrestre, mas uma realidade simbólica: uma ideologia historiográfica. Trata-se de um discurs-

56 Disponível no seguinte endereço: <https://dossieperimetrosirrigados.wordpress.com>

so valorativo referente ao espaço, que qualifica os lugares segundo a mentalidade reinante e os interesses vigentes nesse processo (Moraes, 2009, p. 89).

Pensando a partir dessa ideia é que percebemos que o Almanaque, em particular, pelo trabalho da memória, opõe de forma clara à existência de projetos opostos, irreconciliáveis na disputa desse espaço, que se manifestam em verdadeira batalha discursiva, em posicionamentos políticos, mas sobretudo, na forma como podemos refletir sobre os usos do passado⁵⁷.

Nesse sentido, o discurso estratégico é o de um passado sem vida, o que simbolicamente representaria esse sertão, cujo interesse vigente era o das empresas do agronegócio, no intuito de ocupar esse espaço. O elemento da valoração do espaço aparece na ideia de que antes não havia nada, apenas as terras férteis, e que as populações locais ali estabelecidas ao longo da história em suas comunidades não sabiam explorá-las, mas que dependiam dessa visão empreendedora, tecnicamente qualificada para transformar essas terras em fonte de riqueza. Daí, foi produzido o Mito que abre a relação dos demais elencados no Almanaque intitulado: Mito 1: Não existia vida na Chapada do Apodi. Na sequência, segue uma interrogação: *o que diz o mito?*

O discurso de que “não existia vida na Chapada do Apodi” faz parte dos processos de invisibilização e de dominação que sofrem as populações locais. Seja porque seus territórios passam a ser de interesse do grande capital (empresas e governos), seja porque essas populações, por seus traços étnicos (povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, do mar – e/ou seus descendentes)

57 Sobre usos do passado, ver Cezar (2012) e Traverso (2012).

assim como culturais, não são considerados verdadeiramente sujeitos de direito pelas políticas públicas. Estas, quando não os ignoraram (ausência de assistência à saúde, educação, moradia, trabalho, entre outros), são coniventes com os empreendimentos que impactam nos seus territórios (Almanaque, 2012, p. 48).

Em contraposição ao *Mito*, é apresentado um conjunto de elementos que demonstram as atividades produtivas que configuravam a agricultura irrigada na região do baixo Jaguaribe, destacando que remonta ao final do século XIX: numa primeira etapa, que envolveu a construção de obras de engenharia; e uma segunda etapa, que dava conta de uma irrigação artesanal com o uso de cataventos (Almanaque, 2012, p. 49). Observamos um debate trazido pelo Almanaque que nos coloca diante de diferentes temporalidades, pois a própria forma de conceber essa atividade, identificada em etapas diferentes, vindo a culminar com a irrigação moderna e empresarial, fala-nos de diferentes temporalidades e, por conseguinte, de diferentes espacialidades.

Nesse sentido, o presente organiza o passado, que é operado pelas memórias e pela própria história. No Almanaque, tem lugar de destaque as memórias, vez que a operação historiográfica não se realiza. Embora ele seja marcadamente um trabalho sobre o espaço na concepção de território⁵⁸, podemos encontrar marcas de temporalidades na articulação das experiências e das percepções dos sujeitos envolvidos, nas vozes vindas das comunidades. O presente atua como ponto de partida das reflexões, no entanto, o trabalho rompe com a ideia de um presente único, perpétuo, e articula a relação dos sujeitos envolvidos com o

58 Ver Freitas (2010).

passado na forma do lembrado, mas também com o futuro, na forma do sonhado, do desejado.

O Mito de número 07, *não existe outra forma de produzir que não seja a do agronegócio*, articula essas dimensões das temporalidades ao trazer esse discurso fortemente articulado com o tempo presente, com as ideias de progresso e de desenvolvimento, que desqualifica o espaço na forma de acontecer no outrora, expressão simbólica do sertão como o lugar do atraso, mas que essa situação havia sido superada pela agricultura empresarial assentada no uso do pacote agrícola do qual o agrotóxico faz parte.

Em resposta ao sétimo mito, o Almanaque traz as experiências produtivas que se assentam em modelos comunitários de agricultura familiar e produção agroecológica, destacando a comunidade de Lagoa dos Cavalos, em Russas, no Ceará. Nesse ponto do Almanaque, podemos encontrar as falas de muitos integrantes dessa comunidade, numa seção intitulada *Fala de Moradores* (Almanaque, 2012, p. 149). Vejamos uma das falas coletadas pelo instrumental para a elaboração do *Dossiê das Mudanças Climáticas*⁵⁹:

As comunidades acima citadas têm sua base de organização em associações comunitárias e desenvolve a agricultura de sequeiro [...] como principal atividade de geração de renda. [...] Além disso, garantem seu abastecimento de água através de poços, lagoa, barragens subterrâneas [...] Trata-se de comunidades historicamente organizadas, que desenvolvem ações de convivência com o semiárido, buscando garantir a sua sustentabilidade e preservando suas raízes sociais, culturais e econômica (Almanaque, 2012, p. 147).

59 Esse trecho foi retirado do texto de Ozarina da Silva Lima, do instrumental para a elaboração do dossiê *Impacto dos grandes projetos e mudanças climáticas no Ceará*, em 2011. In: Almanaque, 2012, p. 147.

Essa discussão mostra com bastante lucidez a forma como as experiências pretéritas são importantes para a articulação das lutas no presente, mas é importante observarmos que se articulam com um horizonte de expectativa construído de forma coletiva pelos sujeitos dessas comunidades.

No trecho transcrito, vemos que a narrativa opera com imagens perfeitamente identificáveis com a construção do passado, que, no dizer de Paul Recouer (2003), trata-se de uma operação que revela a “[...] reapropriação do passado histórico por uma memória que a história instruiu”. Claro que essa remissão ao passado funciona como um paralelo para os processos atuais, as populações locais, tradicionais, submetidas a uma ocupação de novos colonizadores sob a lógica do capital financeiro.

Para finalizar...

Por fim, destacamos que a epígrafe que abre as páginas acima, fala de dois rios: o rio da riqueza e da fartura; o rio que sofre com a atuação humana, que o leva ao estado agonizante em que se encontra. São rios diferentes, portanto, espaços e tempos múltiplos em construção e reconstrução. Um embate que envolve as formas interessadas de lidar com o passado. O debate segue aberto.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional**. Recife: Bagaço, 2008.
- CAVALCANTE, Leandro Vieira. **As firmas tomaram conta de tudo: território, agronegócio e questão agrária**. Curitiba: CRV, 2020.
- CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In: VARELLA, Flávia Florentino *et al.* **Tempo presente & usos do passado** (Org.) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- FREITAS, Bernadete Maria Coêlho. **Marcas da moderna agricultura do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica**. São Paulo: Annablume, 2009.
- PINHEIRO, Francisco. **Revista do IMOPEC**, Fortaleza, 1999.
- RECOUER, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Conferência proferida em Budapeste, 2003.
- RIGOTTO, Raquel *et al.* **Almanaque do Baixo Jaguaribe - ou TRAMAS para a afirmação do trabalho, meio ambiente e saúde para a sustentabilidade**. Fortaleza: Tramas/UFC, 2012.
- RIGOTTO, Raquel (Org.). **Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no baixo Jaguaribe/CE**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- SILVA, Lúcia Maria da. **Álbum do Jaguaribe**. Fortaleza: Premium, 1998.
- TRAVERSO, Enzo. **O passado, modos de usar: história, memória e política**. Lisboa: Unipop, 2012.
- TRIZOTTI, Patrícia Trindade. **Almanaques: histórias, contribuições e esquecimento**. Dialogus, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, 2008.

Quando a saúde, a luta e a ciência se encontram, as coisas acontecem: as experiências de resistências contra o uso de agrotóxicos na Chapada do Apodi

Antônia Márcia Xavier
 Saulo da Silva Diógenes
 Rafaela Lopes de Sousa
 Eline Mara Tavares Macedo
 João Rameres Régis
 Reginaldo Ferreira de Araújo
 Sarah Cavalcante Rocha
 Maxmiria Holanda Batista

Antes, hoje e depois.

Daqui a 30 anos, José Maria, nascido e criado da Chapada do Apodi, antecedente de família nativa da mesma região.

Conta o passado: nós vivíamos com cultura de inverno; no verão, era tirado lenha, todo tipo de madeira e pedra, tínhamos caças: tatu, peba, preá, nambu e peixe, todos os tipos de animais selvagens e terrestres, com muitos peixes na margem do rio Jaguaribe e lagoas cheias pelo inverno. Não existia agrotóxico na região! Hoje com a chegada das grandes empresas multinacionais estamos vivendo a cadeia ambiental: morrendo, os animais e depois vai nós!

Eu, José Maria, digo o futuro daqui a 30 anos para os nossos filhos e netos: vai ficar pior do que antes! Não temos mata, não temos pedra, não temos água! A terra está contaminada com agrotóxicos! Toda a água do subsolo está envenenada! E vamos ficar sem nada, só com muitas doenças incuráveis. Sou lutador pela defesa ambiental, mas do outro lado tem uma parede muito forte: a classe política, que dá todo apoio às grandes empresas e espera se acabar tudo no futuro... De que isso, não tenho dúvida! Antes nós bebíamos água da cacimba, como algumas comunidades ainda bebem, mas já está chegando ao final... Hoje já tem um registro da cacimba contaminada com agrotóxicos na região: dado de análises pelas empresas COGERH de Limoeiro do Norte.

O futuro dos nossos filhos e netos serão muito triste, pois não tem para onde ir! Riqueza, hoje é lástima e miséria, depois! Pior do que antes, mas meu vô, Pedro Bernardo, morreu com 76 anos e deixou isso registrado na minha cabeça: do que iam acontecer para nós que éramos novo; mas eu, muito adolescente com idade 13 anos, não dava importância naquela história do vovô e hoje estou com 43 anos e relembro tudo o que vovô me falava.

Agora deixo eu o meu comentário de experiência e, se possível, deixo registrado para o filho e neto e colegas: estamos chegando à reta final para nós, porque as empresas vão embora e nós ficamos só com a fumaça, sem mata, sem água, a não ser envenenado, sem pedras, sem animais, sem terra, muito pior do que os tempos do nosso bisavô... Sem opção, a nação vai se acabar de fome, sede, com muitas doenças. Bom tempo por pouco tempo! Posso não ser mais vivo na terra, mas vocês que ficam vão ver tudo isso acontecer.

Estou passando essa herança do meu vovô para a sociedade, Pedro Bernardo Ribeiro, já falecido há 20 anos, e um velho experiente e exemplar! Uma pena, não deixou registrado o que ele dizia; mas eu, como neto, quero deixar, usando suas palavras de experiência, e estou seguro no que eu estou registrando!

Não era bem isso que eu queria para região; mas, por parte política, que dá toda sustentabilidade, isso vai acontecer no futuro sem dúvida nenhuma. O nosso país começa se acabar justamente pela classe política, por que todos estão corrompidos! Aí é o final de tudo!

(José Maria Filho, o Zé Maria do Tomé, dezembro de 2008)

A carta de Zé Maria já anunciava o que hoje a comunidade do Tomé vivencia. Ele, dentro da sua ampla visão de mundo, estabelece claramente as relações entre tantos adoecimentos e a exposição aos agrotóxicos, que, com muitos anos depois, iria se constatar. Assim, esse texto vai contar um pouco de como esse homem se eternizou na história e cruzou todo Brasil sem sair de Limoeiro do Norte, no Ceará. As lutas que ele inspirou trouxeram grandes e bons frutos e é sobre isso que esse texto versará: através de narrativas que expressam realidades de um cotidiano bastante desafiador que instiga e provoca os sujeitos nas suas ações e reflexões.

Esse texto é um exercício da Ecologia de Saberes (Santos, 2009) e dos amorosos ensinamentos freirianos (Freire, 2013). Esse capítulo busca fazer o diálogo horizontal entre distintas vivências: aqui há muitas mãos!

Autores da comunidade, dos movimentos sociais, da academia e do Sistema Único de Saúde (SUS). Alguns deles de vários desses espaços ao mesmo tempo. Essas reflexões brotaram das lutas dos movimentos sociais nos seus territórios, onde tecem suas vidas a partir dos conhecimentos ancestrais e tradicionais e onde a academia encontra o chão para construir a práxis da Pedagogia do Território (Rigotto; Leão; Melo, 2018), que se funda em uma ciência engajada para denunciar cientificamente as descobertas e estimular a imaginação cívica (Rey-Mazon *et al.*, 2018), colaborando para a construção da autonomia dessas comunidades, qualificando, potencializando, ecoando e reverberando as suas falas.

Essas comunidades, em luta por Justiça Ambiental (Acsegrad, 2010), são historicamente vulnerabilizadas pela ineficiência, insuficiência ou ausência de políticas públicas somadas ao incentivo do Estado, ao avanço do modelo de desenvolvimento neoextrativista, materializado pelos grandes empreendimentos nos seus territórios (Rigotto *et al.*, 2018). Tais contextos se expressam nos corpos dessas pessoas, na forma de adoecimentos diversos. Desse modo, entendendo a saúde como condição sensível e mobilizadora, ao longo dos anos, movimentos e organizações sociais se organizam a partir das comunidades buscando alianças com a academia a qual vem aportar seu capital simbólico para diminuir a assimetria de poder nessas disputas (Rigotto *et al.*, 2018).

A luta de Zé Maria do Tomé e dos parceiros da resistência

As comunidades da Chapada do Apodi, atuando com protagonismo e autonomia nessas lutas, têm demarcado e denunciado a inépcia do Estado em promover políticas públicas para proteção e amparo delas. Ao mesmo tempo, elas têm tensionado para que o poder público escute suas demandas e necessidades e as considere na formulação e implantação das políticas públicas. Nesse contexto, deu-se a conquista do Centro de Referência de Saúde do Trabalhador e do Ambiente (Ceresta) Zé Maria do Tomé⁶⁰, o primeiro de apenas 10 Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST) Rural implantados no Brasil.

Essa história da luta em vida de Zé Maria vai ajudar a entender o conflito socioambiental que se instalou nesse território e o porquê de o Ceresta Zé Maria do Tomé ser uma das maiores vitórias do movimento popular organizado.

Em 1999, começou uma epidemia grande de problemas de pele nos moradores do Tomé. Com os filhos também se apresentando doentes, Zé Maria ficou preocupado. Começou, então, a pesquisar, descobrindo relatos de morte de animais, como galinhas e peixes, aparentemente sem relação com a epidemia. Sua esposa acreditava que o problema era na água, passando a banhar as crianças com água mineral. Foi quando o problema de pele foi se resolvendo. Zé Maria, então, buscou a origem dessa água que abastecia

60 A Portaria MS Nº 41, de 27 de dezembro de 2012, habilitou o CEREST em seu artigo 1º: "Habilitar o CEREST - Centro de Referência em Saúde do Trabalhador - Ceresta Zé Maria do Tome, com sede em Limoeiro do Norte, Estado do Ceara, na forma do Anexo a esta Portaria, para realizar os procedimentos previstos na Portaria GM/MS nº 2.728, de 11 de novembro de 2009".

a comunidade e descobriu que vinha das piscinas, a céu aberto, do Perímetro Público Irrigado Jaguaribe-Apodi, que serviam prioritariamente para irrigar as fazendas de fruticultura do entorno.

Lá, deparou-se com frascos de agrotóxicos e sacos de adubos nos campos de plantações próximas a essas piscinas, o que já o deixou em alerta. Na sua investigação, descobriu um episódio de derramamento de veneno em grande quantidade nas piscinas, quando um trabalhador enchia o tanque de pulverização do trator até extravasar. A partir desse fato, Zé Maria teve a certeza de que existia uma relação entre as doenças de pele da comunidade e a mortalidade dos animais com a contaminação da água por agrotóxicos, o que, apenas anos mais tarde, a academia com suas pesquisas iria começar a mostrar.

Zé Maria tomou para si essa luta. Sabia que as coisas estavam caminhando errado, pois a produção agrícola com veneno ficava muito próxima aos reservatórios a céu aberto de onde se coletava água para as comunidades. Ele começou a colecionar registros: fotografou as galinhas mortas e, nas piscinas, os frascos de agrotóxicos e peixes mortos, boiando. Levou amostras de água para análise no Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) e também para o Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) de Limoeiro do Norte. Assumindo a presidência da Associação Comunitária São João, passou a lutar incessantemente pela melhoria da qualidade da água para consumo humano. Seus registros e sua fala ganharam visibilidade, mas precisava de mais apoio e também de documentos científicos para qualificá-los.

Um professor⁶¹ do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), que depois passou a lecionar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), começou a pesquisar na região em apoio às alegações de Zé Maria. Outras instituições foram se aproximando dessa luta: a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* da UECE (Universidade Estadual do Ceará) em Limoeiro do Norte, e a Universidade Federal do Ceará (UFC) e Faculdades da UECE de *campi* da capital. Essas entidades todas passaram a desenvolver pesquisas que foram levadas às audiências públicas.

Enquanto isso, Zé Maria idealizou a construção de uma adutora para abastecer a comunidade. Mas, a chegada das grandes empresas do agronegócio intensificou as lutas. As comunidades passaram a enfrentar a pulverização aérea de agrotóxicos e então houve a contaminação da água, da terra e do ar ao mesmo tempo. Todos estavam expostos diretamente e diariamente aos agrotóxicos. Sem dúvida, esse foi o maior problema já enfrentado nesse território!

Os resultados das pesquisas do núcleo Trabalho, Ambiente e Saúde (Tramas)⁶² da UFC, somadas às evidências dos elevados índices de doenças e de intoxicações por agrotóxicos, bem como as intensas lutas populares na região, pressionaram a câmara dos vereadores de Limoeiro do Norte à aprovação da primeira lei municipal que proibia a pulverização aérea de agrotóxicos no Brasil⁶³. Os empre-

61 Diego Gadelha de Almeida, doutorando e mestre em Geografia pela UECE. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). Assessor da Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte.

62 *Estudo epidemiológico da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos*, aprovada pelo Edital MCT-CNPq/MS-SCTIE-DECIT/CT- Saúde - Nº 24/2006 - Estudos em Populações Expostas à Contaminação Ambiental.

63 Lei Municipal Nº 1.278/2009, de 20 de novembro de 2009.

sários do agronegócio ficaram revoltados, alegando que a produção iria sofrer uma grande queda, o que provocou o acirramento dos conflitos em torno da manutenção da vigência dessa lei.

Em 21 de abril de 2010, a maior tragédia trazida pelo agronegócio à Chapada do Apodi mostrou a face mais violenta, grotesca e cruel dessa assimétrica luta: o assassinato de José Maria Filho, com vários tiros. Sua bolsa, contendo provas que incriminaria José Teixeira, desapareceu no dia do homicídio. A lei municipal que proibiria a pulverização aérea foi revogada⁶⁴ 46 dias após o assassinato.

O M21, as Universidades e a continuidade das lutas

Diante de tal violência, os movimentos sociais que já vinham fazendo o enfrentamento às problemáticas aqui narradas se uniram para forjar, a partir da dor da perda de Zé Maria do Tomé, o Movimento 21 de Abril (M21).

O M21, portanto, é um agrupamento horizontal de várias entidades e de movimentos sociais, não só da região do Vale do Jaguaribe, incluindo a academia, como o Tramas/UFC, a FAFIDAM e o NATERRA/UECE. Fazem parte também: os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Central Sindical e Popular (CSP Conlutas), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Organização Popular (OPA), Fundação de Educação e Defesa do Meio Ambiente do Jaguaribe (Fe-

64 A lei Nº 1.511, de 26 de maio de 2010, em seu Art. 212, prevê: "Fica revogada a lei nº 1.478, de 20 de novembro de 2009. E no Art. 114, remete a atividade da pulverização aérea em Limoeiro do Norte para a Instrução Normativa Nº 2, de 03 de janeiro de 2008, do Ministério de Agricultura Pecuária e Abastecimento.

maje), entidades religiosas, como a Cáritas Diocesana, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Escola Família Agrícola Jaguaribana (EFA Jaguaribana), batizada como Escola Família Agrícola Zé Maria do Tomé e outras.

Assim, as lutas foram se fortalecendo e, cada vez mais, novos atos protagonizados pelo M21 foram acontecendo, como a *Semana Zé Maria do Tomé*, que é realizada anualmente desde o ano de 2011; e as edições do *Grito dos Excluídos*. Um grito ecoava em todos esses atos: “Companheiro Zé Maria, aqui estamos nós, falando por você, já que calaram a sua voz! Zé Maria: presente, presente, presente! Até quando: sempre, sempre, sempre!”.

O M21 assumiu a luta pelo combate à contaminação por agrotóxicos nesse território, promovendo debates, audiências públicas, acompanhado dos trabalhadores adoecidos e os familiares de trabalhadores que morreram em razão da contaminação, fruto de sua atividade laboral nas áreas de produção agrícola. De fato, o M21 tem se mostrado um potente exemplo de vigilância popular em Saúde e Ambiente⁶⁵, e começou a partir das observações que Zé Maria fazia da luta no território. O M21 continua a luta e a pauta dele!

Outra luta encampada pelo M21 foi a cobrança da apuração do assassinato de Zé Maria, articulando-se com a Rede de Advogados Populares (RENAP), acompanhando os depoimentos dos acusados que foram pronunciados judicialmente, publicizando por meio da imprensa e das redes sociais o grito por justiça.

65 A experiência do M21 foi selecionada pela Fiocruz-CE para a construção de um Plano de Ação de Vigilância em Saúde, Trabalho e Ambiente e para aparecer como modelo no site da pesquisa com nome Participatório. Disponível no link: <https://ceara.fiocruz.br/participatorio/inicio/>.

As lutas pareciam recomeçar do zero, mas, agora, com mais potência pela consolidação da atuação do M21 na Chapada do Apodi. Esse movimento tem tido, desde a sua formação, uma grande contribuição no processo de educação dos trabalhadores, pois traz sempre atividades inovadoras para a comunidade, levando-os a refletir sobre as problemáticas dos seus territórios, por meio da educação e da comunicação popular, que se materializavam em peças teatrais, músicas, cordéis, documentários, entre outros, o que passou se refletir nas falas potentes das comunidades nas audiências públicas. Ressaltem-se as pesquisas realizadas por professores e alunos da FAFIDAM, agrupados em Laboratórios, atividades de extensão, grupos de pesquisa, dentre outros.

O papel da universidade tem sido fundamental para os debates acerca das problemáticas na Chapada do Apodi, tendo em vista que cada vez mais torna-se necessário anunciar e denunciar as diversas formas de dominação do capitalismo neste território. Desde a criação e o fortalecimento do M21, tem-se a universidade como aporte para realização de pesquisas, desvelando os conflitos agrários, territoriais, ambientais, sociais, culturais, políticos e econômicos.

Trazemos destaque para a Faculdade Dom Aureliano Matos (FAFIDAM-UECE), localizada no município de Limoeiro do Norte/CE, pela qual teve papel fundamental na participação, junto aos movimentos sociais, para a construção de enfrentamentos e estratégias contra o agronegócio e o latifúndio. As pesquisas, que são respaldadas no caráter ético para com as comunidades envolvidas em situação de conflito, trazem denúncias sobre o aprofundamento dos conflitos na Chapada do Apodi, a partir do avanço da

fronteira agrícola no campo, as consequências perversas dos moldes compreendidos pelo agronegócio, além de compreender as políticas estatais que dão suporte ao (des)envolvimento neste território.

A articulação do M21 procura tecer práticas diversas no enfrentamento da lógica do agronegócio, através da investigação e divulgação científicas comprobatórias dos males do uso do agrotóxico na atividade agrícola e de práxis política que iniba a ação de violência às pessoas e ao meio ambiente. Estes sujeitos produzem uma articulada pedagogia libertadora a serviço dos oprimidos e dados os pressupostos ecológicos vinculados a uma perspectiva de transformação do sistema produtivo pode-se relacioná-la à prática ecossocialista. (Carvalho; Mendes, 2014, p. 54)

Diante do exposto, a partir da inserção do agronegócio e das problemáticas que esse traz para os(as) camponeses(as) deste território, é necessário a construção de saberes que dialoguem com os movimentos sociais do campo (e da cidade) e construam uma ciência que se pautem nas lutas e resistências, a partir de uma perspectiva emancipatória e de uma práxis político-educativa (Carvalho; Mendes, 2014).

Desde o acirramento dos conflitos, vem-se realizando pesquisas que busquem compreender os conflitos agrários, os problemas relacionados ao uso de agrotóxicos, as grilagens de terra, o uso indiscriminado das águas da Chapada do Apodi, as disputas territoriais, os processos de exploração e dominação da mão de obra camponesa, as desigualdades socioespaciais, dentre outros.

Mas, para além das denúncias, é importante destacar que as pesquisas realizadas na FAFIDAM também trazem

os anúncios das resistências das comunidades, a partir do processo produtivo vinculado à agroecologia, aos vínculos coletivos e comunitários estabelecido pelos(as) camponeses(as), pela resistência para a manutenção da história dos povos do campo. Portanto, o papel da FAFIDAM neste contexto de luta e resistência se faz presente a partir das reuniões de formação, de planejamento de atividades (como por exemplo a *Semana Zé Maria do Tomé*, que desde a primeira edição, foi realizada na FAFIDAM/UECE e algumas audiências públicas para discutir a pulverização aérea), seminários, oficinas, pesquisas, conversas com os sujeitos sociais, dentre outros.

O diálogo com a realidade social leva cada vez mais demandas que contribuam para as lutas e as resistências deste território. Nesse sentido, dentro do M21, forma-se o Grupo de Pesquisa M21 (GPM21), sob a coordenação geral da professora Dra. Raquel Rigotto. Foi cadastrado no ano de 2013, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, Plataforma Carlos Chagas com o título: *Ecologia de saberes para promoção da equidade ambiental e em saúde no trabalho no contexto da expansão do agrohidronegócio nos territórios do Vale do Jaguaribe-CE*. Mostra-se o papel da ciência emancipatória que vai contra os modelos positivistas-ortodoxos-europeus, empregados nas universidades, partindo de uma dimensão educacional dialógica.

Dialeticamente, a violência e o medo foram convertidos em maior unidade, articulação e ação entre os diferentes sujeitos, movimentos e entidades, constituindo o Movimento 21, que mostrou seu vigor na celebração da memória de um ano do assassinato do Zé Maria, no 21 de abril de 2011 [...] A partir de suas

experiências, o Movimento 21 propôs a adoção da proposta de sistematização organizada por Oscar Jara Holiday (2006) e foi formada uma equipe mista entre pesquisadores e sujeitos deste coletivo, que trabalham há cerca de dez meses na sistematização dos resultados da pesquisa, identificam mitos e elementos que podem desconstruí-los para aprofundar as competências argumentativas (Santos, 2009) para a luta e a resistência. (Rigotto *et al.*, 2011, p. 13)

Na FAFIDAM/UECE, trabalhos de conclusão de curso de estudantes da graduação passaram a focar tais temáticas, além de bolsistas de Iniciação Científica que participam de pesquisas junto aos(as) professores(as).

Segundo Carvalho e Mendes (2014), podemos citar alguns trabalhos que foram/são relevantes e foram construídos na FAFIDAM/UECE: *Educação do Campo: uma análise do Proneira/UECE e o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Jaguaribe*, coordenado pela professora Dra. Sandra M. Gadelha de Carvalho e pelo professor Dr. José Ernandi Mendes, foi contemplado em edital nº 03/2006, Infraestrutura de Laboratórios, da Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (Funcap); a participação e atuação dos cursos de Pedagogia, Geografia e História, principalmente; as dissertações de Mestrado de vários pesquisadores(as)/docentes, como por exemplo: Mendes Segundo, M. das Dores (1998): *Qualidade de vida e perspectivas dos irrigantes do Projeto Jaguaribe-Apodi*; Soares, Hidelbrando dos Santos (1999): *Agricultura e (re)organização do espaço: a rizicultura irrigada em Limoeiro do Norte - Ceará*; Chaves, M. Lucenir Jerônimo (2004): *Urbanização e modernização da agricultura em Limoeiro do Norte: impactos socioespaciais*; Freitas, Bernadete Maria Coêlho (2010): *Marcas da modernização da agri-*

cultura no território do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará; os estudos de pós-doutorado do professor Dr. Mendes, J. Ernandi: *Educação e sujeitos sociais: Denúncias e anúncios no contexto do agronegócio* (CAPES) e da professora Dra. Carvalho, Sandra M. Gadelha de: *Movimento 21: Aprendizados em novas formas de resistência social à lógica do mercado* (CNPq), dentre outros.

Além da atuação acadêmica da FAFIDAM/UECE, hoje há instituições e organizações que se constituíram posteriormente à criação do movimento 21 e se integraram a esse movimento ou outros que já existiam e que adentraram no processo de luta e resistência do Movimento 21 (Sousa, 2020). Dentre esses, destacamos o Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (Naterra) e o Laboratório de Estudos do Campo, Natureza e Território (LECANTE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Nesse momento de junção e preocupação com as conflitualidades que se destacam na Chapada do Apodi, fez-se necessário um maior cuidado com as formas de comunicação do conhecimento que se produz pelo M21, para que os sujeitos locais possam apropriar-se de tais pesquisas. Em consequência, o movimento 21 se propõe a adotar propostas de sistematização das pesquisas, como também se formou uma equipe em que se destacavam pesquisadores(as) e sujeitos desse movimento coletivo. (SOUSA, 2020, p. 109)

Nesse sentido, a universidade, através de seus grupos de pesquisa, estudantes, professores(as) e pesquisadores(as), tem tido muitos aprendizados coletivos na articulação com o M21, visto que a compreensão de que a ciência

é um campo de disputa contra o modelo hegemônico empreendido pelas ciências pautadas no positivismo e na neutralidade. A universidade, materializada pela atuação da FAFIDAM/UECE, Núcleo Tramas/UFC, Naterra/UECE ou de outros espaços acadêmicos, contribui para uma aproximação de uma ciência verdadeiramente comprometida com os sujeitos sociais.

Nesse ambiente de luta e socialização dos saberes, foi organizada e produzida uma publicação coletiva intitulada *Almanaque do Vale do Jaguaribe*, opondo o que ficou denominado como mitos do agronegócio e sua desmistificação. Nessa esteira, foi produzido, também de forma coletiva o *Dossiê do Perímetros Públicos Irrigados*, centralizado na violação dos direitos nos processos de desapropriação e instalação dos perímetros irrigados, tanto no estado do Ceará como no estado do Rio Grande do Norte.

Zé Maria do Tomé é semente – os frutos da resistência

Acirravam-se as disputas nesse território, enquanto se uniam movimentos sociais, centrais sindicais, universidades, dentre outras entidades, para construir resistências populares fortemente organizadas que denunciavam violações de direito dos trabalhadores e as desigualdades na proteção de políticas públicas. O contexto de vulnerabilidade da região do Baixo Jaguaribe, no que se refere às intoxicações dos trabalhadores rurais por agrotóxicos e contaminação ambiental, era alarmante. Houve fortes pressões para demarcar a responsabilidade do SUS em garantir o direito à saúde do trabalhador e do ambiente.

Nesse contexto, houve a criação do primeiro Centro de Referência em Saúde do Trabalhador e Ambiente (Ceresta) Rural do Brasil, através da portaria estadual nº 2.978, em 15 de dezembro de 2011, tendo como forte argumentação o adoecimento crescente dos trabalhadores na Região do Vale do Jaguaribe. Esse Ceresta foi pensado para atuar por meio de um Plano de Ação que estivesse em constante diálogo com movimentos sociais e comunidades, e que fosse comprometido com a saúde, com o trabalho digno e compatível com a vida e com o meio ambiente saudável.

Figura 1. Reunião com o secretário de saúde no estado do Ceará acerca da governança e do Plano de Ação Proposto para o Ceresta⁶⁶



Fonte: Arquivos do CEREST/SESA, 2012.

66 Essa reunião aconteceu depois de 11 protestos populares em frente ao estabelecimento, que deveria sediar o Ceresta, alugada por cerca de R\$ 4.000,00/mês pelo governo, sem ter nenhuma atuação no Ceresta. Durante a construção do Plano de Ação do Ceresta, lutou-se para que o órgão tivesse gestão estadual e um concurso específico para trabalhadores de várias áreas do conhecimento. Conseguiu-se a gestão estadual no órgão, mas não foi possível um concurso específico, isso só seria possível se a gestão fosse municipal.

Figura 2. Apresentação da equipe do Ceresta Zé Maria do Tomé



Fonte: Arquivos do CEREST/SESA, 2014.

Para atender a esses requisitos, o Ceresta foi construído de forma diferente dos demais do Brasil: ao invés de ficar subordinado aos municípios, que iriam sediar e/ou atender, o Ceresta teria gestão estadual com lotação de servidores estaduais trabalhando nesse órgão, de forma a diminuir a influência dos prefeitos municipais da região, que tinham grande vinculação com o agronegócio. Assim, ele se tornou referência nacional, antes mesmo de sua consolidação. O Ceresta foi apresentado em Brasília como experiência emancipatória de política pública no Brasil, por ser o único a envolver os movimentos sociais e as universidades em sua construção. Ele foi habilitado pelo Ministério da Saúde em 2013.

O Ceresta, mesmo habilitado e recebendo recursos, ainda não havia sido implantado efetivamente. Isso fez o M21 cobrar do poder público o seu imediato funcionamento. Mesmo depois de começar a funcionar, a sua atuação

ficava aquém da sua missão de articular e participar ativamente da construção e desenvolvimento de ações do SUS e demais políticas públicas com o intuito de contribuir com o direito à saúde e ao trabalho descente para os trabalhadores e as trabalhadoras rurais. Desse modo, no final de 2020, a filha do Zé Maria do Tomé, Márcia Xavier, foi convidada a assumir a direção geral do Ceresta, o que foi bastante valoroso para os movimentos sociais da região e mostrou reconhecimento e respeito à luta pela implantação do órgão na região.

Atualmente, o Ceresta possui, em sua área de abrangência, 16 (dezesseis) municípios do Vale do Jaguaribe: Morada Nova, Russas, Palhano, Jaguaruana, Jaguaretama, Alto Santo, Ererê, Iracema, Jaguaribara, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Pereiro, Potiretama, Quixeré, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte. As atividades do Ceresta devem estar articuladas com os demais serviços da rede do SUS, instâncias governamentais, sindicatos, movimentos e organizações sociais, que possuem interfaces com a área da Saúde do Trabalhador.

O Ceresta deve oferecer suporte, traduzido na função de retaguarda técnica, acompanhamento e práticas conjuntas de intervenção especializada, incluindo ações de formação de recursos humanos e de vigilância em saúde do trabalhador (VISAT). As intervenções são voltadas à redução do risco de doença e de outros agravos e garantia da promoção, da proteção e da recuperação da saúde dos trabalhadores e trabalhadoras do modelo de atenção à saúde.

Com a gestão de alguém considerada do movimento popular, além de vir mostrando capacidade técnica adequada, observa-se a importância da atuação do Ceresta e

como ele tem contribuído com a população da região. São feitas visitas de VISAT *in loco*, realização de palestras sobre os riscos de doenças ocupacionais e como preveni-las, entre outras atividades, que mostram a importância da promoção das ações de saúde e segurança do trabalhador e da trabalhadora nos territórios com o modelo de desenvolvimento predominantemente agrícola neoeextrativista, que provoca grandes desigualdades socioambientais nesses territórios.

Além do Ceresta, outros movimentos de resistência foram surgindo. Com a expansão cada vez maior do agronegócio na Chapada do Apodi e a expropriação massiva dos(as) camponeses(as) de seus territórios, o processo de articulação das comunidades da Chapada do Apodi, dos movimentos sociais deste território junto ao MST, à universidade, aos sindicatos e a Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, também resultou, em 14 de maio de 2014, na ocupação por mais de 1000 famílias da segunda etapa do Projeto Irrigado Jaguaribe-Apodí, pertencente ao Departamento Nacional de Obras Contra as Secas DNOCS (portanto eram terras da União), que resultou na organização do Acampamento Zé Maria do Tomé.

O nome deste Acampamento faz jus ao nome de José Maria Filho, ambientalista da comunidade do Tomé, citado anteriormente. Busca-se, neste território, continuar as lutas travadas por Zé Maria, por dignidade, justiça, contra o uso de agrotóxicos, trazendo as denúncias contra os problemas trazidos pelas empresas do agronegócio na Chapada do Apodi dentre outros.

Figuras 3 e 4. Ocupação da Chapada do Apodi por trabalhadores sem-terra



Fonte: Acervos da Cáritas e do MST, 2014

O Acampamento é a materialização da luta pela terra contra os processos empreendidos pelo agronegócio, à exploração dos bens comuns e das pessoas, contra os impactos negativos causados pelo uso indiscriminado de agrotóxicos, dentre outros. Portanto, a ocupação da área de um perímetro irrigado se tornou um fator preponderante para os desafios de lutar contra o poder hegemônico que se instaurava até então na Chapada do Apodi.

Esse território surge como forma de protesto contra as injustiças ambientais e vulnerabilidades contidas nos projetos de implantação da agricultura de grande porte, incluídas nas ideologias de um Estado, que a priori destinou no plano a área do perímetro irrigado para trabalhadores e trabalhadoras rurais, mas que na verdade, priorizou a instalação das médias e grandes empresas do ramo da fruticultura irrigada (SOUSA, 2020, p. 114).

O Acampamento Zé Maria do Tomé faz parte do M21, onde este se torna um dos cerne da luta do Movimento 21, contra a exploração do trabalho e a luta por autonomia camponesa e de produção. E esse surgiu a partir da ação dos(as) camponeses(as), ampliando-se através dos movimentos de atuação neste território. O Acampamento é um território que está em constante disputa contra o grande capital material-

zado pelo agronegócio, porque além dos conflitos fundiários, as conflitualidades envolvem a questão da água, da saúde, melhores condições de vida etc., principalmente por este acampamento ter destaque por ser um território com solo bastante fértil e pela disponibilidade de água no perímetro irrigado.

A organização do Acampamento, atuando junto ao M21, pode ser entendida como um redimensionamento das relações estabelecidas no espaço agrário, que implica em transformações territoriais, não somente vinculadas à produção (que está em transição agroecológica), mas também com sentidos políticos, ambientais, culturais e sociais, que busca a defesa da vida, moradia digna, saúde, ambiente saudável, dentre outros.

Figura 5. Placa de entrada do Acampamento Zé Maria do Tomé



Fonte: Rafaela Sousa, 2019

Hoje, o acampamento é uma área de resistência e luta, que enfrenta o agronegócio através de uma experiência de transição agroecológica. Lá se produzem frutas e hortaliças sem a utilização de agrotóxicos. A produção agrícola diversificada abastece a feira mensal cultural da Reforma Agrária na capital. Tal acampamento tem ordem de despejo já em curso, mas a *Campanha Despejo Zero*, idealizada durante a pandemia, tem garantido temporariamente que essas famílias permanecessem nesse espaço⁶⁷. A despeito das adversidades, é notável a generosidade dessas famílias com aqueles que mais sofreram nesses últimos anos. Durante a pandemia, as famílias acampadas já realizaram ações de solidariedade doando alimentos a famílias dos municípios de Limoeiro e Quixeré e também participaram de diversas ações de doações nas periferias de Fortaleza.

Paralelo à conquista do Ceresta e a formação do Acampamento Zé Maria do Tomé, os movimentos sociais da Chapada pressionaram o poder legislativo estadual para a aprovação de projeto de lei apresentado em 2015, que propunha a proibição da pulverização aérea no Ceará. Com aprovação em 2019, a Lei 16.820, batizada como Lei Zé Maria do Tomé, foi aprovada. Dada a sua relevância no cenário nacional e o precedente que vem abrindo, ela já tem sido questionada no Supremo Tribunal Federal por empresários do agronegócio, que alegam prejuízos às lavouras – o que não tem se comprovado⁶⁸.

67 Trecho da entrevista dada por Reginaldo Ferreira ao Brasil de Fato realizado em 16/04/2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/16/contras-os-agrotoxicos-semana-ze-maria-do-tome-e-uma-conjuncao-de-todas-as-lutas-do-ano>. Acesso em: 30 maio 2022.

68 Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/18/artigo-conheca-a-lei-ze-maria-do-tome-que-proibe-pulverizacao-aerea-de-agrotoxicos>. Acesso em: 30 maio 2022.

Nossa luta hoje é para que a Lei se mantenha de pé, porque é o único estado do país e único país da América Latina a contar com essa lei. A nossa luta é para que a votação siga para o Plenário (do Supremo Tribunal Federal) de forma presencial e não virtual, assim o país todo pode acompanhar esse debate e fortalecer essa luta que é um debate para além do Ceará. O que era uma lei específica de Limoeiro do Norte e durou apenas seis meses, se tornou estadual, e agora pode se tornar nacional e até latino-americana (destaque nosso)⁶⁹.

Inspirada nas lutas desse território, houve ainda a proposição de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), iniciada no Ceará e proposta por advogados e pesquisadores, que questionam a constitucionalidade da isenção de impostos, como PIS/Cofins (Programa de Integração Social/Contribuição para Financiamento da Seguridade Social), IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados) e alíquota reduzida de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) para a indústria de agrotóxicos⁷⁰.

Outro importante sinal de resistência nesse território é a criação da Escola Família Agrícola (EFA) Jaguaribana de Tabuleiro do Norte-CE, idealizada desde 2016, com um projeto da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Foi assumida por diversas lideranças comunitárias locais e batizada pelo nome de Zé Maria do Tomé, mostrando a clara influência da luta desse ambientalista da região. A exemplo disto, A EFA Zé Maria do Tomé tem tido um importante processo de educação no campo:

69 Trecho da entrevista cedida por Reginaldo Ferreira, ao Brasil de Fato, realizado em 16/04/2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/16/contra-os-agrotoxicos-semana-ze-maria-do-tome-e-uma-conjuncao-de-todas-as-lutas-do-ano>. Acesso em: 30 maio 2022.

70 Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/pronunciamentos-ordem-do-dia/item/88072-13022020renatoroseno>. Acesso em: 30 maio 2022.

No desejo de contribuir com a Convivência com o Semiárido e a consolidação da Agroecologia, através das Educação do Campo, nasce de forma corajosa a EFA Jaguaribana, uma experiência de educação contextualizada, ao jeito de Paulo Freire e com ênfase na metodologia que se fundamenta na Pedagogia da Alternância, com a qual o Projeto Político-Pedagógico, além de levar em conta o ensino técnico curricular convencional, considera a família, a comunidade e a realidade de existência dos educandos e educandas, filhos e filhas de agricultores e agricultoras, conduzindo à produção do conhecimento articulado com os princípios da Agroecologia, da Convivência com o Semiárido, da Educação Popular e da Economia Solidária⁷¹.

Tais processos de resistência e luta também têm despertado para a defesa do meio ambiente, inspirando ainda o Projeto de Lei 535/19, que dispõe sobre a proibição do uso de agrotóxicos à base de neonicotinóides no Ceará, banido na Europa desde 2018. O projeto mostra que há muitos estudos científicos que atestam a relação entre o uso desse composto e os danos que podem levar à morte das abelhas e outros insetos responsáveis pela polinização, afetando a agricultura e a produção de mel⁷².

Considerações finais

Longe de efetivamente trazer conclusão a esse texto, essas considerações trazem mais caminhos para outras escritas. A história de luta de um homem se tornou semente

71 Disponível em: <https://bit.ly/3NLhvJO>. Acesso em: 30 maio 2022.

72 Disponível em: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl535_19.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

para uma frondosa árvore que tem dado fartos frutos livres de agrotóxicos. Hoje, essa árvore projeta seus galhos para além do Tomé, influenciando outras comunidades a se organizarem para enfrentar o avanço incansável do Agronegócio sobre os territórios tradicionais.

Movimentos populares se unem na defesa de seus territórios, de sua água, de suas vidas e confrontam o agronegócio, feito que nem o Estado tem conseguido, sempre subserviente e alinhado a interesses escusos e individuais. Iniciativas como as que são vistas neste território, apontam formas potentes de organização popular que aliam comunidades, organizações sociais, religiosas e academia, para pensar alternativas de vida para além do modelo de desenvolvimento neoeextrativista imposto a esses territórios. Os povos tradicionais já têm dado os seus recados. É na luta por Justiça Ambiental que a Educação Popular constrói caminhos para a autonomia.

Referências

- ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos avançados**, v. 24, n. 68, 2010.
- CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. **Interface: a journal for and about social movements**, São Paulo, n. 1, v. 6, p. 45-73, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- REY-MAZÓN, P., KEYSAR, H., DOSEMAGEN, S. *et al.* Public Lab: Community-Based Approaches to Urban and Environmental Health and Justice. **Sci Eng Ethics**, v. 24, p. 971-997, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11948-018-0059-8>. Acesso em: 20 maio 2022.

RIGOTTO, R.; LEÃO, F.A.F; MELO, R. D. de. A pedagogia do território: desobediências epistêmicas e insurgências acadêmicas na práxis do Núcleo Tramas. In: RIGOTTO, Raquel; AGUIAR, Ada Cristina Pontes; RIBEIRO, Livia Alves Dias (Orgs.). **Tramas para a justiça ambiental: diálogo de saberes e práxis emancipatórias**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 345-396.

RIGOTTO, R. M.; AGUIAR, A. C. P.; PONTES, A. G. V.; DIÓGENES, S. da S.; BERNARDO, E. M. Desvelando as tramas entre saúde, trabalho e ambiente nos conflitos ambientais: aportes epistemológicos, teóricos e metodológicos. In: RIGOTTO, R. M.; AGUIAR, A. C. P.; RIBEIRO, L. A. D. (Eds.). **Tramas para a justiça ambiental: diálogo de saberes e práxis emancipatórias**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 163-214.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de saberes In: SANTOS, B. S; MENESES, MP (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES/Edições Almedina, 2009. p. 23-72. ISBN 978-972-40-3738-7.

SOUSA, R. L. de. **“Acampamento Zé Maria do Tomé, um território de resistência”**: territorialidades, conflitualidades e (re)produção camponesa na Chapada do Apodi/CE. 2020. 217f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

A transformação socioambiental no Vale do Jaguaribe construída coletivamente: a experiência do Projeto Comunidades Vivas

Reginaldo Ferreira de Lima

Em face dos problemas socioambientais no campo, causados em grande medida pelo modelo agrário e agrícola do agronegócio, a agroecologia é apontada como o caminho para o desenvolvimento de uma produção agropecuária verdadeiramente sustentável. As experiências orientadas pelos princípios agroecológicos procuram substituir a agricultura baseada no uso de combustíveis fósseis para agriculturas diversificadas, voltadas à produção nacional de alimentos saudáveis, a partir da inovação local, tendo por base a agricultura familiar camponesa e os saberes dos próprios agricultores (Altiere, 2012; Rigotto, 2011).

O Vale do Jaguaribe é um espaço onde, nas últimas décadas, os camponeses e camponesas, mobilizados em movimentos e organizações sociais, tem resistido e avançado tanto na luta contra a concentração fundiária, hasteando a bandeira da reforma agrária, como também no desenvolvimento da agroecologia, demonstrando caminhos diferentes daquele apontado pelas empresas do agronegócio. Di-

versos estudos têm dado visibilidade às experiências nesse sentido, seja nos assentamentos rurais conquistados nas últimas décadas ou nas comunidades rurais mais antigas do campo jaguaribano (Cosme, 2015; Freitas, 2018; Cavalcante, 2019; Barros, 2021).

Destarte, o objetivo do presente capítulo é analisar a experiência do *Projeto Comunidades Vivas* a partir da implantação de tecnologias sociais de convivência com semiárido e transição agroecológica, Bioágua Familiar e Biodigestor Sertanejo, no espaço agrário do município de Tabuleiro do Norte, Estado do Ceará, no período de 2018 aos dias atuais. Esse Projeto está em processo de expansão para outros municípios da região do Vale do Jaguaribe, executado pelo Instituto Brotar, Organização da Sociedade Civil – OSC, situado no referido município.

Trata-se de uma reflexão amparada, portanto, na multiplicidade de processos – reuniões com parceiros, reuniões territoriais, visitas de campo, discussões locais com as famílias, intercâmbios, participações em eventos, momentos de campo, feiras, entre outros –, desenvolvidos e acompanhados pelo autor deste capítulo. Espera-se, com esse ensaio, contribuir para o aprofundamento e a efetiva realização da transição agroecológica nos municípios do Vale do Jaguaribe e do Ceará.

As tecnologias sociais de convivência com o semiárido e transição agroecológica: Bioágua Familiar e Biodigestor

As tecnologias trabalhadas no *Projeto Comunidades Vivas* são o Sistema Reuso de Águas Cinzas (Bioágua Familiar para produção de alimentos para consumo das famílias e co-

mercionalização do excedente) e o Biodigestor (para produção de biogás em substituição ao gás de cozinha convencional).

A tecnologia de reuso de água servida a partir do Bioágua Familiar consiste num processo de filtragem por mecanismos de impedimento físico e biológico dos resíduos presentes na água cinza, sendo a matéria orgânica biodegradada por uma população de microorganismos e minhocas (*Eisenia foetida*). Com a digestão e absorção da matéria orgânica retida na água pelas minhocas, ocorre a retirada de seus principais poluentes (POBLETE, 2010). A água de reuso é utilizada num sistema fechado de irrigação destinado à produção de hortaliças, frutas, plantas medicinais e outros tipos de alimentos. (Santiago *et al.*, 2012, p. 8)

Já o Biodigestor Sertanejo é uma tecnologia na qual a biomassa sofre a digestão pelas bactérias anaeróbicas gerando gás. A biodigestão é realizada pelas bactérias do estercor, e acontece naturalmente quando ele se encontra em um ambiente onde não tem oxigênio. Após passar pelo biodigestor, o esterco libera uma fração gasosa (biogás), uma líquida e uma sólida. A fração gasosa é canalizada para o fogão e as outras duas são utilizadas como biofertilizantes (Mattos; Farias Júnior, 2011).

Além da implantação das tecnologias sociais supracitadas, o projeto também executa: serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), promovidos por uma equipe multidisciplinar (agrônoma, assistente social, tecnóloga em irrigação e técnicos agrícolas); momentos de intercâmbios; capacitações voltadas para temas como convivência com semiárido, agroecologia, educação ambiental, gênero, economia solidária; e possibilita a formação de espaços de comercialização através das feirinhas agroecológicas.

O projeto foi idealizado a partir da demanda de se trabalhar tecnologias sociais de produção na região do Vale do Jaguaribe. Foram iniciadas discussões locais e definidos como encaminhamentos intercâmbios com experiências que nos pudessem nortear e, conseqüentemente, trabalhar a difusão destas tecnologias em nossa região. Daí, foram organizadas visitas à Escola Família Agrícola de Independência (EFA Dom Fragoso), onde vimos *in loco* a experiência em funcionamento do Biodigestor Sertanejo e, em seguida, fomos visitar uma experiência acompanhada pelo Instituto Antônio Conselheiro (IAC), em Quixeramobim. Nela, conhecemos a tecnologia de sistema de reuso de águas cinzas, também conhecido como Bioágua Familiar.

Após as visitas de conhecimento das duas tecnologias, passamos a estudar melhor seu funcionamento e orçamentos. Posteriormente, avaliamos que elas poderiam ser implantadas no nosso município e no seu entorno. A partir daí, iniciamos processos de captação de recursos no setor público e privado.

Em meados de 2018, o Instituto Agropolos do Ceará (IAC) lançou um edital para implementar ações que fomentassem o desenvolvimento rural sustentável e o fortalecimento da agricultura familiar, com recursos da Secretaria de Desenvolvimento Agrário do Governo do Estado do Ceará (DAS). O Instituto Brotar concorreu e ganhou o certame e se habilitou a implementar o primeiro *Projeto Comunidades Vivas*, com sua execução se iniciando no segundo semestre de 2018 e concluindo no primeiro semestre de 2019. O projeto beneficiou 28 famílias, sendo 7 contempladas com o biodigestor sertanejo e 21 contempladas com o sistema de reuso de águas cinzas (bioágua familiar). Todas essas famílias tiveram acompanhamento técnico produtivo, social e

ambiental de 5 profissionais de formação multidisciplinar e passaram por formações temáticas voltadas para o desenvolvimento sustentável, além de feiras agroecológicas promovidas para a comercialização do excedente da produção dos quintais. Os beneficiários do biodigestor participavam das feiras, vendendo alimentos produzidos com o biogás.

Finalizado o primeiro *Projeto Comunidades Vivas*, as 28 famílias beneficiárias tiveram uma lacuna de acompanhamento técnico de um ano e meio, o que levou a um processo de desmobilização e desorganização, principalmente no que diz respeito ao bioágua, causando descontinuidade também nos processos de comercialização com o cessamento das feiras agroecológicas. Para a execução do projeto, as famílias beneficiárias passaram pelas seguintes etapas:

Divulgação: Para dar maior visibilidade ao projeto, a equipe do Brotar realizou divulgação nas redes sociais, entrevistas em rádios locais e conversas com parceiros;

Figura 1. Divulgação no projeto nas rádios locais.



Fonte: Acervo do autor.

Mobilização dos parceiros: Foram mobilizadas e realizadas reuniões com parceiros da região ligados à convivência com semiárido e agroecologia, além de entes do poder público que pudessem contribuir para o desenvolvimento do projeto de alguma forma. Nesse momento, foi apresentado o projeto e discutido com os parceiros sobre sua importância e sua contribuição para o fortalecimento das ações e do projeto. A metodologia apresentada para a atividade foi através de apresentação de *slides* e debate em plenária.

Figura 2 e 3. Reuniões de mobilização dos parceiros.



Fonte: Acervo do autor.

Reuniões Territoriais: Reunião nos sete territórios rurais (Sede, Beira Rio, Aluvião, Gangorrinha, Agrovilas, Romaria e Chapada) de Tabuleiro do Norte para apresentação do projeto e realização do pré-cadastro (contato e endereço) das famílias interessadas em receber as tecnologias sociais, para, em seguida, realizar as visitas individuais às propriedades. Para essa atividade foram aplicadas místicas, dinâmicas e vídeos.

Figuras 4 e 5. Reuniões territoriais nas comunidades.



Fonte: Acervo do autor.

Visita às famílias: Visita a cada unidade de produção familiar que realizou cadastro na reunião territorial para levantamento do diagnóstico produtivo, social e ambiental e ainda ver enquadramento da família nos critérios do projeto e das tecnologias. As visitas foram realizadas de forma presencial. Foram ainda utilizados questionários para levantamento das informações.

Figuras 6 e 7. Visita para cadastro das famílias.



Fonte: Acervo do autor.

Seleção e visita para marcação de buracos: Análise dos cadastros para selecionar as famílias que atendiam melhor aos critérios; visita para comunicação da seleção; marcação e orientações para escavação dos buracos. A escavação é parte da contrapartida da família beneficiária.

Figura 8. Marcação para escavação dos buracos.



Fonte: Acervo do autor.

Capacitação dos construtores: Diante da carência de mão de obra para construção das tecnologias de reuso de água e biodigestor, fez-se necessário uma oficina de capacitação para construtores. Foi realizada uma parceria com o Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador e Trabalhadora (CETRA) para que um técnico vies-

se facilitar os dois momentos de formação. Foi construída uma unidade de cada tecnologia para que os participantes fossem aprendendo fazendo. Cada momento contou com uma presença de cerca de 30 participantes.

Figuras 9 e 10. Capacitação dos construtores.



Fonte: Acervo do autor.

Capacitação dos Beneficiários: Realização de uma capacitação para beneficiários do sistema de reuso de águas cinzas, com carga horária de 32 horas, divididas em 2 módulos: um para manejo e manutenção da tecnologia, outro voltado para manejo da produção. Outra capacitação foi realizada para beneficiários do biodigestor, com carga horária de 8 horas, focadas no manejo e manutenção da tecnologia.

Nesses momentos também eram discutidos temas como convivência com semiárido, agroecologia, educação ambiental, gênero e geração, economia solidária e comercialização. Foi utilizada uma metodologia participativa, usando explanações, trabalhos de grupo e discussões em plenária.

Figura 11. Capacitação dos beneficiários.



Fonte: Acervo do autor.

Construção das tecnologias: A construção do bioágua, com duração de quatro dias e meio, seguiu os seguintes passos: escavação dos buracos, construção dos pisos, montagem da caixa de gordura, montagem do filtro biológico, montagem do tanque de reuso, montagem do minhocário, montagem da cobertura e montagem do sistema de irrigação (caráter produtivo). Já a construção do biodigestor, com duração de três dias e meio, seguiu a seguinte ordem: escavação do buraco e das valas, construção do piso, montagem do tanque de fermentação, montagem da caixa de carga, montagem da caixa de descarga, montagem do filtro de impurezas, montagem do dreno e adaptação do fogão. A construção das tecnologias exige algumas contrapartidas da família beneficiária, tipo: apoio ao construtor na alimentação e hospedagem; disponibilização de um ajudante para o construtor; e disposição de ferramentas básicas (pá, enxada, carro de mão etc.) para a construção. As construções seguem o modelo das cisternas de primeira água, sendo construídas com placas pré-moldadas.

Figuras 12 e 13. Processo de construção das tecnologias sociais.



Fonte: Acervo do autor.

Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER): Acompanhamento técnico às famílias beneficiárias, através de equipe técnica multidisciplinar, fortalecendo o tripé social, produtivo e ambiental. A equipe técnica realiza orientações desde a manutenção e funcionamento das tecnologias até o plantio, tratos culturais, colheita e comercialização.

Figuras 14 e 15. Assistência técnica às famílias.



Fonte: Acervo do autor.

Feira Agroecológica: O projeto proporciona espaços de comercialização através das feirinhas agroecológicas que, a princípio, eram feitas sempre no início de cada mês, mas, com a chegada da pandemia, foi suspensa. Há uma forte articulação para sua volta em 2022. As feiras eram organizadas num espaço próprio do Instituto Brotar onde eram disponibilizadas barracas e mesas para a utilização na comercialização. Os beneficiários eram organizados por região e por produtos, para facilitar o fluxo de comercialização. Geralmente, nos momentos de feiras, há uma atração cultural, cantoria ou forró pé de serra. As feirinhas são avaliadas pelos beneficiários e pelo Brotar como o ápice do projeto, pois proporciona a interação entre produtor e consumidor, os chamados beneficiários indiretos, população urbana se beneficiando de alimentos saudáveis produzidos pela população do campo.

Figuras 16 e 17. Feira agroecológica em Tabuleiro do Norte



Fonte: Acervo do autor.

A transformação socioambiental em curso no Vale do Jaguaribe

O entendimento, no caso dos movimentos e organizações sociais ligados à agricultura de base familiar, é de que “[...] a agroecologia fornece as bases científicas, metodológicas e técnicas para uma nova revolução agrária não só no Brasil, mas no mundo inteiro” (Altiere, 2012, p. 15), pois, “[...] os sistemas de produção fundados em princípios agroecológicos são biodiversos, resilientes, eficientes do ponto de vista energético, socialmente justos e constituem os pilares de uma estratégia energética e produtiva fortemente vinculada à noção de soberania alimentar” (Altiere, 2012, p. 15).

O *Projeto Comunidades Vivas* corrobora com as palavras do autor, pois é um exemplo do papel transformador da agroecologia. As duas tecnologias articuladas – Bioágua Familiar e Biodigestor Sertanejo – estão contribuindo para o desenvolvimento sustentável e vêm transformando a vida das famílias beneficiárias do Vale do Jaguaribe. Um importante estudo apontou que o *Projeto Comunidades Vivas* tem contribuído, sobremaneira, para: a produção de alimentos saudáveis (segurança alimentar), a conservação da natureza e a comercialização da produção, com o excedente sendo comercializado, garantindo um aumento da renda (Barros; Silva; Diógenes, 2021; Barros, 2021).

Assim, a transformação socioambiental é materializada no cotidiano das comunidades rurais e na vida das famílias de diversas formas. Com a implementação do biodigestor, as famílias produzem alimentos (cocada, doces, bolos, tapiocas, dentre outros) para consumo e comerciali-

zação na comunidade, no entorno e nas feiras municipais. Os resultados sociais são visíveis com relação ao fortalecimento e incentivo às iniciativas, que envolvem os temas de gênero e geração, através do envolvimento das mulheres e jovens, tornando-os protagonistas das ações. O acesso aos espaços de comercialização (geração de renda) é uma oportunidade para sanar o histórico problema da agricultura familiar.

São exemplos do potencial transformador e inovador na relação sociedade-natureza os seguintes resultados: o protagonismo das famílias na autogestão dos processos de produção, comercialização e ambientais, como produção de alimentos agroecológicos (hortaliças, frutas e ervas medicinais livres de agrotóxico); eliminação do uso da lenha e conseqüente diminuição do desmatamento; sensibilização ambiental; diminuição da emissão de Gases de Efeito Estufa (GEE), através da queima do gás metano; produção de biofertilizante, húmus e saneamento das águas cinzas através da filtragem biológica.

A construção de parcerias e a articulação com as iniciativas de educação pública e popular são outros ganhos proporcionados pelas ações do projeto. O Instituto Brotar esteve sempre em parceria com a Escola Família Agrícola Jaguaribana Zé Maria do Tomé e sempre foram trabalhadas ações que fortalecessem a educação popular contextualizada através de visitas dos educandos da EFA a diversas tecnologias sociais. Até mesmo foi utilizado o bioágua da comunidade do Olho d'Água dos Currais como unidade produtiva, para que os educandos pudessem ver teoria e prática das tecnologias sociais.

O Brotar também disponibiliza corpo técnico para monitoria em algumas disciplinas da grade curricular do *Curso Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola*. Participamos também como organizadores, em parceria com diversas organizações, do *I Encontro de Agricultores Experimentadores do Vale do Jaguaribe* – ação promovida pelo *Fórum Microrregional de Convivência com Semiárido-Vale do Jaguaribe*.

O Instituto Brotar passou a tentar captar recursos em diversos investidores sociais para dar continuidade a essa experiência exitosa. No início de 2020, recebemos a notificação de que nosso projeto estava pré-aprovado junto à Fundação Interamericana (IAF), com o convênio de doação, sendo assinado no início do segundo semestre. O projeto apresentado à IAF seguia os mesmos moldes do projeto anterior, implementação de 30 tecnologias sociais (15 biodigestores e 15 sistemas de reuso de águas cinzas), prevendo também acompanhamento técnico, capacitações e espaços de comercialização com a realização de feiras agroecológicas. O novo *Comunidades Vivas* previa ainda o acompanhamento às famílias remanescentes do primeiro projeto. Somando as remanescentes e as novas famílias selecionadas, o projeto beneficia 54 famílias camponesas de baixa renda.

A prova da importância do projeto é confirmada pela procura e expansão para outros municípios. A necessidade de continuação desse projeto era urgente, pois poderia inviabilizar um processo de avanço da agroecologia que vinha dando certo. Dessa forma, com um número significativo de tecnologias implantadas em Tabuleiro do Norte e com a demanda de outros municípios em se trabalhar as tecnologias na região, o Brotar idealizou uma forma de expansão

em formato de unidades demonstrativas, para que, a partir da demonstração, pudesse se iniciar um processo de sensibilização e mobilização para captar recursos com o fim de replicá-las cada vez mais.

Diante dessa ideia, foi apresentado e aprovado um projeto para o Edital do BNB/FUNDECI para implantação do *Projeto Comunidades Vivas – Unidades Demonstrativas*, que consistia na construção de 22 tecnologias sociais em 11 municípios (Palhano, Russas, Limoeiro do Norte, Quixeré, Morada Nova, São João do Jaguaribe, Alto Santo, Potiretama, Iracema, Ererê e Pereiro) do Vale do Jaguaribe, sendo 1 sistema de reuso e 1 biodigestor em cada cidade.

O projeto busca o desenvolvimento sustentável através da aplicação de práticas de convivência com o semiárido e a transição agroecológica na produção do biogás e de alimentos livres de agrotóxicos, além de proporcionar às famílias espaços de comercialização da produção.

Conclusão

Vê-se que o *Projeto Comunidades Vivas* é de grande importância para o município de Tabuleiro do Norte e região jaguaribana. Por isso, o Brotar e instituições parceiras vêm fortalecendo processos de mobilização e acompanhamento às famílias, para que tais práticas continuem sendo replicadas na região. Temos buscado parcerias com investidores sociais e poder público para implementação dessas ações.

Todos os momentos do processo são conduzidos de forma participativa, sempre valorizando o saber popular dos camponeses, estimulando a troca de saberes (intercâmbio

bios, visitas técnicas e dias de campo) entre as famílias beneficiárias, o fortalecimento do protagonismo e autogestão com a participação de todas e todos nas tomadas de decisões relativas ao projeto.

O projeto trabalha sempre respeitando os princípios agroecológicos, tanto no que diz respeito ao cotidiano produtivo, como na valorização do acesso à terra, à água, ao território, respeitando as diversidades, enfim, sempre buscando o bem viver. Todo o processo de formação das famílias, bem como o acompanhamento técnico, é pautado pelos princípios agroecológicos.

Os processos de formação, acompanhamento técnico e até mesmo as práticas cotidianas proporcionaram uma outra visão de produção sustentável que não afeta os recursos naturais. Assim, as famílias beneficiárias foram construindo uma visão mais crítica da realidade atual, sendo mais questionadoras e se indignando frente às injustiças sociais. Nesse sentido, o *Comunidades Vivas* trouxe diversas conquistas para o Brotar, para as famílias beneficiárias, para os municípios e região jaguaribana. O projeto transformou vidas no nosso semiárido através do respeito ao meio ambiente, geração de renda, inclusão das mulheres e jovens na produção agroecológica e segurança alimentar.

Trata-se de um projeto que deixou diversos aprendizados. Aprendemos que é possível produzir sem agredir o meio ambiente a baixo custo e que as tecnologias podem ser replicadas e trabalhadas facilmente em outras famílias camponesas. Portanto, avaliamos que essas tecnologias sociais implementadas dialogam em convivência com semiárido e agroecologia. Conseguimos avançar bastante!

Diante da eficiência e dos impactos positivos, o projeto proporcionou muita visibilidade e surgiu de uma grande demanda regional. Já avançamos alguns passos com novos projetos de expansão para implementação de unidades demonstrativas em outros municípios do Vale do Jaguaribe. Mas, precisamos avançar mais na mobilização de parceiros e apoiadores para que, devido a sua importância, essas tecnologias possam ser instaladas em mais famílias e que elas possam continuar transformando a vida dos camponeses.

Referências

ALTIERE, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012.

BARROS, Silmária Katiúscia Maia; SILVA, Márcia Regina Farias da; DIÓGENES, Cristiano Silva da Rocha. As tecnologias sociais sustentáveis no município de Tabuleiro do Norte (CE): uma nova relação com o semiárido. **Campo-território**: revista de geografia agrária, Uberlândia-MG, v. 16, n. 41, ago., 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/58351/32975>. Acesso em: 27 maio 2022.

BARROS, Silmária Katiúscia Maia. **Tecnologias sociais sustentáveis e convivência com o semiárido no município de Tabuleiro do Norte – Ceará**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), UERN, Mossoró, 2021. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/pp-geo-dissertacoes/arquivos/3645dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_silma%C2%A1ria.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. **“As firmas tomaram conta de tudo”**: agronegócio e questão agrária no Baixo Jaguaribe. 398f. Tese (Doutorado em Geografia), UECE, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/download/doutorado-as-firmas-tomaram-conta-de-tudo-agronegocio-e-questao-agraria-no-baixo-jaguaribe-ce/>. Acesso em: 20 maio 2022.

COSME, Claudemir Martins. **A expulsão de camponeses assentados como uma das faces da contrarreforma agrária no Brasil: um estudo da evasão nos assentamentos rurais do Ceará.** 2015. 292 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), UFPB, João Pessoa, 2015. Disponível em: http://www.ccen.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/dissertacoes/claudemir_martins.pdf/view. Acesso em: 20 maio 2022.

FREITAS, Bernadete Maria Coêlho de. **Campesinato, uso de agrotóxicos e sujeição da renda da terra ao capital no contexto da expansão da Política Nacional de Irrigação no Ceará.** 2018. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia), USP, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12072018-163926/publico/2018_BernadeteMariaCoelhoFreitas_VCorr.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

LEFF, Henrique. Agroecologia e saber ambiental. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. **Revista EMATER**, Porto Alegre-RS, v. 3, n.1, jan./mar. 2002. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/site/sistemas/administracao/tmp/958934218.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

MATTOS, Luís Cláudio; FARIAS JÚNIOR, Mário. **Manual do biodigestor sertanejo.** Recife: Projeto Dom Helder Câmara, 2011.

RIGOTTO, Raquel. Os conflitos entre o agronegócio e os direitos das populações: o papel do campo científico. **Revista Pegada.** Presidente Prudente, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/918/947>. Acesso em: 27 maio 2022.

SANTIAGO, Fábio dos Santos Santiago [et al.]. **Bioágua Familiar:** Reuso de água cinza para produção de alimentos no Semiárido. Recife: Projeto Dom Helder Câmara, 2012.

Formação político-educativo de catadores/as de materiais recicláveis: uma prática de educação popular em Russas

Maria Ivanilde Fidelis Damasceno Rabelo
Benedito Francisco Alves
José Ernandi Mendes

No palco da luta pela sobrevivência que cada catador/a vai reciclando, está sendo reciclada uma forma de educação que consegue mesclar a teoria e a prática, a reflexão e a ação. O povo da catação integra a porção mais empobrecida da sociedade capitalista do município cearense de Russas. Num autêntico exercício de educação popular, há uma série de práticas formativas, enquanto vivências político-educativas, que formalizam um processo característico de educação popular de catadores/as para catadores/as, pois, conforme Freire (1967, p. 41): “[n]ão se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural [...], o homem pode ser eminentemente interferidor.”

Para além da questão econômica, a rotina da catação vivenciada em Russas instaura um processo de educação que ajuda a preservar o meio ambiente e estabelece novos marcos para a relação dos descartáveis pela sociedade, além de prover uma fonte de renda e dignidade para quem o capita-

lismo descartou. Sentar para conversar sobre o processo da catação, revisar o projeto de organização do grupo, discutir as condições de infraestrutura do galpão de triagem da coleta seletiva e estabelecer rotinas de diálogo com a prefeitura e com diversas instâncias da sociedade civil em geral são aspectos que ajudam a promover um novo tipo de educação radicalmente popular, tanto para quem tem mínimos conhecimentos de leitura e escrita, como para quem não tem.

A ação de sobrevivência vivenciada por catadores vem sendo alvo de estudos recentes (Juncá, 2000; Zacarias, 2000; Magera, 2003), por ser um exemplo de combate ao desperdício de materiais que podem ser reincorporados às necessidades econômicas e ambientais do mundo contemporâneo em prol das gerações futuras, uma vez que há um processo de resignificação do universo do descartável diante de uma crescente “[...] preocupação com o gerenciamento de resíduos, justificada pela necessidade de redução do uso dos recursos naturais, bem como pela preocupação com o desperdício do consumo de materiais e de energia”, conforme Gonçalves-Dias (2009, p. 129).

Como a produção de Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) continua crescendo ao longo do desenvolvimento das sociedades industrializadas do consumismo, pensar na catação é considerar o valor do suor do sujeito que cata sua sobrevivência em situação de rua, de lixão ou de galpão. Em se tratando do Nordeste do Brasil, região onde a associação de catadores do município cearense de Russas está localizada, os números são impressionantes. “Um rápido panorama sobre a região Nordeste indica que foram coletados em 2019, 15.973.495 toneladas de RSU, isso representa 281,4 kg/ano per capita”, diz Silva (2021, p. 35).

Apesar do imaginário popular e das (poucas ou inexistentes) políticas públicas, a catação não deve ser encarada como o esgoto da sociedade. O/a catador/a de reciclagem é uma profissão codificada pelo Código Brasileiro de Ocupações (Brasil, 2010) e está presente no documento que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

O processo de discussão em relação ao fechamento do lixão e do depósito de materiais recicláveis no município de Russas vem ocorrendo entre instituições públicas e catadores/as da Central Municipal de Reciclagem gerenciada pela Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Russas (ASCAMARRU).

A preocupação se deve ao fato de que a Central Municipal de Resíduos (CMR) só comporta 10 catadores/as pela manhã e 10 pela tarde. Há a possibilidade de instalação de uma empresa de incineração no município de Russas para garantir a inserção de catadores/as, projeto ambientalmente duvidoso e sem garantias de absorção de todos/as os/as catadores/as.

A perspectiva de fechamento total do lixão é desacreditada pelo povo da catação que consegue recolher sua sobrevivência, especialmente no verão, e negociar seu produto com atravessadores locais que fazem o intermédio entre a indústria da reciclagem e os/as catadores/as. Como muitos/as desaprovam a possibilidade de perda de sua autonomia laboral para os padrões hierárquicos e burocráticos do regime capitalista, majoritariamente típico do meio urbano, o processo de reflexão sobre a organização coletiva da catação é urgente.

O papel da organização coletiva para a educação popular

Recentemente, a ASCAMARRU, por assembleia, escolheu uma nova diretoria e elegeu uma mulher para a presidência, conhecida por encorajar a organização da categoria na luta por ações concretas, valorização do/a catador/a na sociedade russana e pelo diálogo com o grupo de agentes da Cáritas, entidade ligada à Diocese de Limoeiro do Norte em favor da construção de reflexões formativas e educativas que melhorem a realidade da catação.

As ações político-educativas, autoformativas e formativas, de catadores/as [em diálogo com a sociedade em geral e apoiados/as pela Cáritas] materializam aquilo que pode ser identificado como uma proposta que associa preocupações ecológicas e superação das desigualdades sociais no capitalismo neoliberal brasileiro (Rabelo, 2021, p. 67).

Papel condizente da educação popular pode associar propostas associativas à qualificação do papel dos/as catadores/as em sujeitos ambientais tão necessários para fortalecer a sensibilidade e a consciência ambiental, motivando a resistir a quaisquer preconceitos e desvalorização.

“As palavras de catadores/as do Alto São João e da ASCAMARRU apoiados/as pela Cáritas de Limoeiro do Norte atestam que a prática da catação de recicláveis ainda é embrionária no tocante a uma práxis revolucionária em relação à catação e à reciclagem” (Rabelo, 2021, p. 68), porque as exigências de um trabalho diário baseado no ato de revirar as sacolas de *lixo* doméstico não costumam ceder oportunidades de diálogo reflexivo nem são simpáticos à “geração de renda num comércio solidário contrário ao mercado com-

petitivo e desigual” (idem, *ibidem*) – contexto que indica a urgência de ampliação da Central Municipal de Reciclagem, é uma alternativa que necessita ser ampliada para superar ambientes insalubres e garantir mais dignidade, organicidade e formação educativa, política e reflexiva.

Educação popular por meio da formação em oficinas

A formação político-educativa de catadores/as reflete “[...] experiências de organização associativista de catadores/as do alto São João em um galpão de reciclagens [e] manifestam um projeto de economia solidária compartilhada, agregando mais valor econômico ao produto e qualidade ao trabalho” (Rabelo, 2021, p. 62). No espaço do galpão, há diálogos e encontros para a partilha de saberes e reinterpretção de um cotidiano de lutas e agruras sem direitos trabalhistas ou previdenciários no contexto histórico de uma sociedade que ainda não corrigiu as desigualdades sociais e a má governabilidade do país.

As formações mediadas pela Cáritas asseguraram aos integrantes da ASCAMARRU uma experiência de associação fortalecida pelas lutas e conquistas educativas e populares que proporcionam valores colaborativos e a tomada de consciência da catação como categoria econômica, política, ambiental e social, pois “[...] no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limite’” (Freire, 1987, p. 51).

Quanto mais sólido e coletivo for o processo político-educativo de tomada de consciência, maior a possibilidade de emancipação política contra as formas de exploração. Prova disso é que os membros da Central Municipal de Reciclagem (CMR) de Russas, em 2022, retomaram processos de formação educativa com oficinas sobre trabalho em grupo, agregação de valor aos produtos da catação, melhoria da renda e dos processos de comercialização da catação, educação ambiental e partilha equânime do que é arrecadado. Por isso:

A educação tem sentido [...] porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo [...] porque, mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem (Freire, 2000, p. 20).

Quando catadores/as apoiados/as pela Cáritas vivenciam uma experiência solidária e humanística típica do projeto de educação popular freiriana, seus participantes passam a indignar-se contra todo projeto de morte e de injustiça questionado por um projeto teórico e prático de compreensão do poder transformador do diálogo reflexivo, fraterno e solidário que busca enfrentar as misérias do contexto social de cada sujeito.

Nesse processo de educação popular, catadores/as se transformam em sujeitos que enfrentam situações de injustiça e estabelecem processos educativos, pois “[...] quanto mais cresce o poder de suas lutas e de suas organizações, mais podem pressionar o Estado (que, enquanto Estado burguês, é poder a serviço do capital) para intervir na regularização dos mínimos salariais” (Netto; Braz, 2007, p. 103-104).

“Da mesma forma como assalariados/as visam sua organização política e classista junto ao Estado e ao sistema capitalista, outros grupos de trabalhadores/as buscam movimentar-se por suas demandas específicas” (Rabelo, 2021, p. 50). Direito ao carinho da sociedade e ao respeito por seu trabalho como fonte de renda e meio de preservação dos ecossistemas é o tipo de direito desejado pelo povo da caçação. “Daí que diversas formas de organizações trabalhistas, sindicatos⁷³, associações e cooperativas⁷⁴ desenvolvem estratégias reivindicativas, de lutas e de negociações, na perspectiva de melhoria das condições de vida e de trabalho de coletivos organizados” (idem, ibidem). Tudo na base do diálogo.

A educação popular no diálogo entre Cáritas e catadores/as

Os encontros iniciados junto a Cáritas de Limoeiro, em 2021, fomentam um processo de educação popular entre catadores/as de Russas, integrantes ou não da ASCAMAR-RU, que estão discutindo a questão do pertencimento do espaço do galpão, da valorização do coletivo, de experiências de comercialização solidária e do caráter político de sua or-

73 Constituição Federal - Título II Capítulo II - Art. 8º - III: “ao sindicato cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria, inclusive em questões judiciais ou administrativas”. Disponível em <http://www.infojusbrasil.com.br/2016/06/diferencas-entre-sindicato-e-associacao.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

74 Enquanto as associações são organizações que têm por finalidade a promoção de assistência social, educacional, cultural, representação política, defesa de interesses de classe, filantrópicas, as cooperativas têm finalidade essencialmente econômica [para] viabilizar o negócio produtivo de seus associados junto ao mercado. Disponível em: <https://www.crefito8.gov.br/pr/index.php/associacoes-e-cooperativas/129-servicos/associacoes-e-cooperativas/477-diferencas-associacoes-e-cooperativas>. Acesso em: 25 out. 2022.

ganização. Para tanto, a Cáritas está apoiando a articulação em rede entre catadores/as dos municípios de Russas, Quixeré, Tabuleiro e Limoeiro do Norte, a fim de que partilhem as particularidades de seu território de ação e de reflexão bem como as experiências vividas no trabalho da catação.

No diálogo com a Cáritas Diocesana de Limoeiro, catadores/as de Russas estão rediscutindo sua função socioambiental e organizativa, na medida em que promovem uma formação e autoformação contra as exclusões e opressões do capitalismo, uma vez que ambas não se constituem em processos lineares frente aos problemas enfrentados.

Após o processo de educação popular discutido com a Cáritas, ficou evidente que as dificuldades do/a catador/a russo/a estão agravadas pela falta de educação ambiental, consciência política e reconhecimento social acerca do papel dos sujeitos da catação. Segundo a catadora Ilderlândia: “Mais difícil é essa parte aí, a conscientização das pessoas de saber, realmente querer, é, saber o que é realmente o reciclado, [...] fazer a separação, porque tem muitas pessoas que não separa devidamente, do jeito que é pra ser” (Rabelo, 2021, p. 77).

Graças ao processo de educação popular apoiado pela Cáritas, há uma transformação da consciência política entre catadores/as em que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor [...]” (Freire, 1996, p. 25). Diante dos avanços e retrocessos vividos por catadores/as de Russas, fica evidente o valor de um horizonte de reflexões acerca da dignidade do trabalho, do diálogo participativo, reflexivo e da situação vivida e ativa na realização de atividades práticas para a conquista de direitos.

Existem históricos desafios para um processo de educação popular solidária em prol de excluídos/as e destituídos de emprego formal e renda e levados/as a catar seu sustento nos resíduos da região jaguaribana (Arquivos CDLN, 2011). Entretanto, a esperança é a marca da educação popular, segundo o Hino do Movimento Nacional de Catadores/as: “[...] ninguém segura essa gente que trabalha que vive e fala querendo anunciar, que é possível a luz de um novo dia em que nossa alegria possa se concretizar” (Arquivos CDLN, 2011).

As bandeiras da catação anunciam a alegria da organização formativa, integrativa e participativa de quem ainda está em situação de vulnerabilidade social, mas luta por um ofício mais solidário de geração de renda e qualidade de vida. A motivação repousa no combate à pobreza e desigualdades sociais por meio de práticas de educação popular gestadas no diálogo entre Cáritas e Catadores da região russana do Alto São João e da CMR.

Apoio governamental e a construção de uma educação popular

A CMR de Russas fortalece o exercício da catação vivenciado por moradores da comunidade russana do Alto São João, graças ao apoio da Secretaria de Meio Ambiente de Russas, que repassa uma bolsa para catadores/as, o auxílio catador do Governo Estadual, e o rateio do acumulado da produção dos recicláveis, administrado pela ASCAMARRU.

O processo radicalmente educativo e dialógico de reorganização da gestão dos resíduos e de redefinição do

papel econômico e ambiental de catadores/as apoiado pela Cáritas e pelo governo municipal de Russas, fortalece uma luta social baseada nos princípios educativos de Freire (1987), o qual defende a criticidade e a reflexão contra situações de opressão, “[...] num país onde a vivência do direito à educação pública, gratuita e de qualidade ainda está em gestação, nunca parar de questionar a realidade nem deixar de propor soluções é uma decisão política de sobrevivência”, segundo relato de Benedito Alves, professor da Secretaria de Educação do Ceará que estuda a temática da catação.

O caráter dialógico [...] resgata a humanização do oprimido restituindo-lhe a condição de sujeito de direitos, na ação-reflexão do direito de ser mais. A ação dialógica é ação-reflexão, portanto, práxis libertadora. Sem diálogo [...] não há prática revolucionária (Carvalho; Pio; Mendes, 2018, p. 214).

A condição social dos sujeitos da catação do Alto São João e da ASCAMARRU em Russas cobra uma ação dialógica e colaborativa junto a instituições da sociedade como a Cáritas e órgãos públicos porque ainda há catadores/as de recicláveis que não acreditam na prática associativista e preferem um trabalho individualizado de sobrevivência imediata, fato que consolida toda uma histórica negação de direitos básicos.

Favorecer a igualdade na geração e compartilhamento da renda em ambientes de cooperativas e associativistas demanda tempo e educação popular, como no caso da ASCAMARRU e da Central Municipal de Reciclagem, que carecem de investimento governamental para ampliação na infraestrutura e integração de mais catadores/as. Conforme relato da agente Cáritas, Osarina:

Sempre foi um desafio muito grande trabalhar com eles essa questão organizacional e ainda é até hoje, eles são muito dependentes inclusive das instituições, eu não sei se a gente pecou nisso, onde foi que a gente errou, se nós enquanto instituição que somos, é, deveremos ser apoio, deveremos ser instrumento pra que eles cresçam, né, e desenvolvam-se dentro da organização deles, muitas vezes a gente acaba assumindo o papel que não é nosso, isso acaba pela necessidade, pelas dificuldades que eles têm, né, claro, a gente acaba assumindo pela demanda, pela urgência das coisas, mais isso não traz um amadurecimento e um amadurecimento, né....

Segundo a agente Cáritas, Regilvânia, o desemprego formal e a falta de políticas públicas aumentam o povo da catação em situação de rua e/ou de lixão, em Russas. O fato de existir e ser presidida por uma mulher torna mais simbólico o processo de educação popular protagonizado pela ASCAMARRU. O desafio é promover organização e união para além da frustração do modelo capitalista de mercado manipulado por atravessadores da reciclagem.

Atualmente, o cenário de atuação dos sujeitos da catação teve mudanças em relação à ocupação dos diversos espaços de trabalho (lixão, rua e Central Municipal de Reciclagem (CMR)). Não diferente dos outros tempos, ainda existem diversos sujeitos atuando nos diferentes espaços do lixão e da rua, contudo, há um grupo da ASCAMARRU por meio da diretoria atuando na Central Municipal de Reciclagem, demandando e mobilizando diversas reuniões da associação.

Os/as catadores/as da CMR vêm demonstrando o exercício de um crescente protagonismo, demandando constantemente reuniões da associação sem a presença da

Cáritas Diocesana de Limoeiro, para a constituição de sua Assembleia. São sujeitos atuantes que solicitam apoio da Cáritas somente para a organização de suas pautas, conseguindo conduzir com independência os processos da associação. Algumas ações ainda são realizadas por agentes da prefeitura cearense de Russas. Outras contam com o suporte da Cáritas. Há divergências nas reuniões, mas todos/as os/as associados/as têm o direito de exposição de seus pontos de vistas.

Um ponto a destacar na organização da Comunidade Alto São João é que, apesar do pouco ou nenhum contato com práticas de leitura e de escrita, há a disponibilidade de parte de catadores/as para formularem suas chapas para a definição da diretoria. Por isso, a Cáritas Diocesana de Limoeiro e a Secretaria de Meio Ambiente de Russas, em especial no acompanhamento da CMR, dão suporte à diretoria da ASCAMARU na construção de atas e em situações mais burocráticas e desafiadoras.

Costumeiramente, há diálogos mediados pela Cáritas e parceiros para o processo de acompanhamento e organização da categoria através da diretoria da ASCAMARRU, [...] prejudicada pelo pouco letramento ou poucos conhecimentos básicos da leitura e da escrita nos processos internos da associação. (Rabelo, 2021, p. 120)

Contudo, todos os diálogos partem do processo educativo e político dos sujeitos da catação, a partir do conhecimento político da organização, que vem fortalecendo a categoria com apoio da Cáritas Diocesana que, por sua vez, vem contribuindo para o processo de educação popular da categoria.

Importante ressaltar que os diálogos políticos da ASCAMARRU entre os/as catadores/as (associados/as ou não) são realizados nos espaços de seu trânsito na comunidade, no galpão da ASCAMARRU, nos espaços da igreja católica de Russas, no lixão, nos núcleos familiares ou nos lares de seus vizinhos/as. (Rabelo, 2021, p. 120)

Segundo informa a agente Cáritas, Patrícia, em uma conversa semi-informal, “Fazer com que os catadores entendam que a associação não é só organização pra pleitear somente o galpão, mas é de fato a inclusão socioprodutiva de sujeitos, indivíduos sociais que precisam serem incluídos para o trabalho e para a vida”.

Quanto mais ativa é a ação de refletir, dialogar e transformar, mais revolucionário é o processo de educação popular que recicla a história de vida e a ação política das camadas mais empobrecidas da sociedade. São construções de saber compartilhado que formam a consciência política e a resistência da categoria de catadores/as de materiais recicláveis.

Conclusão

Os processos político-formativos, animados pelos princípios da educação popular em que o trabalho e a vida dos sujeitos da catação de Russas, Ceará, estão se envolvendo, são uma prova contundente de que os mecanismos de empobrecimento do capitalismo não podem impedir a rebelião de quem não aceita existir como objeto descartável de uma linha de produção.

A constituição de uma associação de catadores/as e seu diálogo com as diversas instâncias da sociedade ocasionam experiências educativas e transformadoras viabilizadas pelo maior engajamento, autonomia e apropriação dos sujeitos preocupados com o empreendimento articulado a partir da Central Municipal de Resíduos de Russas como um espaço de geração de renda e formação político-educativa que vem reciclando o ambiente e os indivíduos.

A apropriação de um ambiente de trabalho e de sobrevivência favorece o exercício de uma educação politizada entre associados/as. Isso favorece o processo organizativo e o pertencimento ao processo de gestão dos resíduos sólidos, um instrumento orientado pela Política Nacional de Resíduos e voltado para instituições organizadas por catadores/as de reciclagem.

Apesar dos desafios acerca da vivência da educação ambiental pela população russana no tocante à coleta seletiva, o trabalho realizado pela CMR por meio da gestão da ASCAMARRU vem fazendo um diferencial no contexto socioambiental da cidade. Graças às parcerias e apoios, a categoria organizada de catadores/as mostra que práticas político-educativas são uma ponte de diálogos reflexivos para mudanças de atitude da sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO 3**. ed. Brasília; 2010. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbo-site/pages/informacoesGerais.jsf>. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. **Lei no 12.305**, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 08 maio 2022.

CÁRITAS DIOCESANA DE LIMOEIRO DO NORTE. **Levantamento das ações existentes na Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte com grupos de catadores de materiais recicláveis**. Arquivos digitais. Limoeiro do Norte, 2011.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulos Martins; MENDES, José Ernandi. Práxis em Paulo Freire: significados para a docência. In: CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E.; SEGUNDO, M. das D. M. . (Orgs.) **Política educacional, docência e movimentos sociais no contexto neoliberal**. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 207-215.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e terra. Rio de Janeiro. 1967. Disponível em <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES-DIAS, Sylmara L. F. **Catadores: uma perspectiva de sua inserção no campo da indústria de reciclagem** São Paulo. 2009. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-25102010-231013/publico/tese Sylmaraprocamusp.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-25102010-231013/publico/tese%20Sylmaraprocamusp.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

JUNCA, D. *et al.* **A mão que obra no lixo**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

MAGERA, M. **Os empresários do lixo: um paradoxo da modernidade**. Campinas, SP: Átomo, 2003.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 2. ed. v. 1. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

RABELO, Maria Ivanilde Fidelis Damasceno. **Práticas Político-Educativas Recicladadas**: a ação da Cáritas com trabalhadores/as da Catação em Russas. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) – Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2021.

SILVA, Marcela S. **Resíduos sólidos urbanos**: uma avaliação da política pública no Ceará a partir da experiência com consórcios públicos. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/59152/5/2021_dis_mssilva.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

ZACARIAS, R. **Consumo, lixo e educação ambiental**: uma abordagem crítica. Juiz de Fora: FEME, 2000.

As autoras e os autores

Adelita Chaves Maia

Graduada em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Agroecologia pela Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) e em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Educadora Popular e Assessora Técnica na Associação Escola Família Agrícola Jaguaribana (AEFAJA). Integra o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e o Fórum Cearense pela Vida no Semiárido (FCVSA). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: adelita.cmaia@gmail.com

Antônia Márcia Xavier

Graduada em Psicologia pela Faculdade Católica Rainha do Sertão (UniCatólica). Diretora do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador e Ambiente (Ceresta) Zé Maria do Tomé. Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: marciaxavier_marcinha@hotmail.com

Benedito Francisco Alves

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) e em Ensino de Língua Inglesa pela UECE. Mestre e Doutor em Linguística Aplicada também pela UECE. Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará, do Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ) e da Faculdade Regional Jaguaribana (FRJ).

E-mail: alfransbe@yahoo.com.br

Camila Dutra dos Santos

Graduada, Mestra e Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora dos cursos de Geografia da UECE, *campus* Fortaleza. Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGEO). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (NATERRA) e do Laboratório de Estudos do Campo, Natureza e Território (LECANTE). Presidenta do Instituto Terramar. Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: camila.dutra@uece.br

Daniel de Souza Lemos

Graduado em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Educador Popular e Assessor Técnico na Associação Escola Família Agrícola Jaguaribana (AEFAJA). Integra o Fórum Cearense pela Vida no Semiárido (FCVSA). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: danieldesouzalemos@gmail.com

Diana Nara da Silva Oliveira

Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE, *campus* Limoeiro do Norte. Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Educação do Campo (Lecampo). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: diana.nara@uece.br

Eline Mara Tavares Macedo

Graduada em Enfermagem pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Especialista em Saúde do Trabalhador pela Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE), Mestra em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Gerente do Centro Estadual de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST).
E-mail: mara.tavares@saude.ce.gov.br

Jamira Lopes de Amorim

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do curso de Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Educação do Campo (LECAMPO).
E-mail: dra.jamiralopes@gmail.com

João Paulo Guerreiro de Almeida

Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *campus* Limoeiro do Norte. Pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação do Campo (LECAMPO). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).
E-mail: joaopaulo.guerreiro@ifce.edu.br

João Rameres Regis

Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutor em História Social pela Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do curso de História da FAFIDAM/UECE, *campus* Limoeiro do Norte. Professor do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Voluntário da Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte. Militante do Movimento 21 de Abril (M21).
E-mail: joaorameres@gmail.com

José Ernandi Mendes

Graduado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do curso de Pedagogia da UECE, *campus* Fortaleza. Professor do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação do Campo (LECAMPO). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).
E-mail: ernandi.mendes@uece.br

Karla Vanessa Alves Maia

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Educação do Campo (LECAMPO).
E-mail: vanessa.maialves@gmail.com

Leandro Vieira Cavalcante

Graduado, Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor dos cursos de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOCERES). Voluntário da Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte e da Escola Família Agrícola Jaguaribana. Coordenador do Grupo de Pesquisa Territórios do Semiárido (SEMIAR). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).
E-mail: leandro.cavalcante@ufrn.br

Luís Távora Furtado Ribeiro

Graduado em Ciências Sociais, Mestre em Educação e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da UFC, campus Fortaleza. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Membro da Associação Nacional para Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE).

E-mail: luistavora@uol.com.br

Mádja Diógenes Maia

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Municipal de Educação de Iracema e da Faculdade Regional Jaguaribana (FRJ).

E-mail: madjamaia13@gmail.com

Marcia Freire Pinto

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Alternativas para uma Nova Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em Etnobiologia e Conservação da Natureza pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Ex-professora do curso de Ciências Biológicas da FAFIDAM/UECE, campus Limoeiro do Norte. Ex-coordenadora do projeto Ciências no Campo.

E-mail: marcia_freirep@yahoo.com.br

Maria Ivanilde Fidelis Damasceno Rabelo

Técnica em Agropecuária e Graduada em Saneamento Ambiental pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: ivanildefidellis@gmail.com

Maria Lucenir Jerônimo Chaves

Graduada, Mestra e Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do curso de Geografia da FAFIDAM/UECE, *campus* Limoeiro do Norte. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (NATERRA). Diretora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: lucenir.chaves@uece.br

Maxmiria Holanda Batista

Graduada em Psicologia, Mestra e Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professora do curso de Medicina da UFC, *campus* Fortaleza. Professora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública (PPGSP). Coordenadora do Núcleo Trabalho, Ambiente, Subjetividade e Saúde (TRASSUS).

E-mail: max.holanda@ufc.br

Mayara Melo Rocha

Graduada em Comunicação Social, Mestra em Desenvolvimento e Meio-Ambiente e Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pesquisadora do Núcleo Trabalho, Ambiente e Saúde (TRAMAS). Membro da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA).

E-mail: mayaramelorochoa@gmail.com

Mila Nayane da Silva

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Educação e Sexualidade pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Educação do Campo (LECAMPO).

E-mail: milanayane@hotmail.com

Nádja Diógenes Maia

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora da Rede Municipal de Educação de Iracema e da Faculdade Regional Jaguaribana (FRJ).

E-mail: njdmaia@gmail.com

Rafaela Lopes de Sousa

Graduada, Mestre e Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território (NATERRA), do Laboratório de Estudos do Campo, Natureza e Território (LECANTE) e do Núcleo Trabalho, Ambiente e Saúde (TRAMAS). Membro da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: rafaela_lps@hotmail.com

Raquel Maria Rigotto

Graduada em Medicina pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação também pela UFMG e doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora aposentada do curso de Medicina da UFC, *campus* Fortaleza. Professora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública (PPGSP). Coordenadora do Núcleo Trabalho, Ambiente e Saúde (TRAMAS). Militante do Movimento 21 de Abril (M21) e da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA).

E-mail: raquelrigotto@gmail.com

Regina Coele Queiroz Fraga

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora aposentada do curso de Pedagogia da UECE, *campus* Crateús. Voluntária das Escolas Família Agrícola Jaguaribana e Dom Frágoso. Presidenta da Fundação de Educação e Defesa do Meio Ambiente do Jaguaribe (FEMA-JE). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: regina.fraga@uece.br

Reginaldo Ferreira de Araújo

Graduado em História e em Pedagogia e Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Servidor da Prefeitura Municipal de Limoeiro do Norte. Sindicalista vinculado ao CSP Conlutas. Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: anytancelma@yahoo.com.br

Reginaldo Ferreira de Lima

Técnico em Agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, atual Instituto Federal do Ceará (IFCE). Coordenador de Projetos do Instituto Brotar. Voluntário da Escola Família Agrícola Jaguaribana.

E-mail: regferreira78@yahoo.com.br

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia da UECE, *campus* Fortaleza. Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Coordenadora do Laboratório de Educação do Campo (LECAMPO). Membro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: sandra.gadelha@uece.br

Sarah Cavalcante Rocha

Graduanda em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: sarahrocha72724@gmail.com

Saulo da Silva Diógenes

Graduado em Medicina pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestre e Doutorando em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Servidor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pesquisador do Núcleo Trabalho, Ambiente e Saúde (Tramas) e do Núcleo Trabalho, Ambiente, Subjetividade e Saúde (TRAS-SUS). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: saulo.diogenes@ufc.br

Tânia Maria Lima

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Educação do Campo (LECAMPO). Professora da Rede Municipal de Educação de Russas.

E-mail: tania21lima@gmail.com

Thiago Valentim Pinto Andrade

Graduado em Teologia e em Filosofia pela Faculdade Católica Rainha do Sertão (UniCatólica). Assessor da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Coordenador executivo da Associação Escola Família Agrícola Jaguaribana (AEFAJA). Membro do Fórum Cearense pela Vida no Semiárido (FCVSA). Militante do Movimento 21 de Abril (M21).

E-mail: coordenaefajag@gmail.com

Verônica Ivanide Moura de Assis

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Membro da Associação Comunitária do Bairro Santa Luzia (ACBSL), do Conselho de Pastoral Comunitário (CPC) e do grupo Mulheres Cordelistas.

E-mail: vima52@hotmail.com

Índice remissivo

Acampamento

15, 19, 28, 29, 30, 52, 56, 95, 113, 139,
144, 146, 147, 159, 160, 209, 210, 212, 213, 215,
216, 217, 218, 219, 222, 226, 228, 230, 232, 240,
241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250,
251, 253, 275, 323, 324, 325, 326, 330,

Agroecologia

14, 22, 28, 30, 35, 38, 54, 57, 73, 75,
79, 85, 93, 94, 101, 109, 139, 144, 146, 153,
156, 210, 212, 214, 217, 218, 219, 226, 244, 267,
270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280,
281, 283, 285, 287, 289, 290, 316, 328, 331, 333,
336, 339, 343, 345, 347, 348, 349, 366,

Agronegócio

8, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
29, 30, 33, 34, 40, 53, 54, 57, 58, 75,
100, 142, 144, 146, 154, 160, 161, 171, 177, 205,
211, 213, 215, 226, 229, 240, 244, 245, 248, 251,
259, 267, 271, 282, 287, 297, 298, 299, 300, 302,
304, 311, 312, 314, 315, 318, 319, 321, 323, 324,
325, 326, 329, 331, 348, 349, 12, 376,

Agrotóxicos

15, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 75, 99, 161,
 162, 205, 220, 222, 248, 259, 268, 270, 286, 293,
 298, 304, 305, 306, 307, 310, 311, 313, 315, 319,
 323, 324, 326, 327, 328, 329, 346, 349,

Assentamento

19, 30, 35, 42, 43, 46, 48, 56, 90, 91,
 95, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 122,
 124, 125, 127, 140, 141, 145, 161, 165, 166, 172,
 179, 183, 189, 196, 201, 205, 206, 270, 274, 283,
 332, 349, 377

Baixo Jaguaribe

15, 33, 34, 136, 139, 156, 157, 162, 184, 187,
 266, 267, 268, 271, 282, 283, 287, 289, 292, 293,
 297, 298, 301, 304, 311, 319, 348,

Catadores

16, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358,
 359, 360, 361, 362, 363, 364,

Ciência

15, 31, 55, 61, 79, 116, 123, 134, 135, 137,
 142, 146, 148, 152, 176, 177, 183, 195, 199, 200,
 203, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 243, 244, 247,
 252, 253, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 265, 269,
 289, 291, 298, 305, 308, 311, 315, 316, 318, 319,
 348, 353, 354, 355, 357, 362, 367, 370, 374,

Comissão Pastoral da Terra (CPT)

31, 73, 74, 268, 313, 327, 375, 377

Conflito

15, 17, 19, 23, 25, 32, 34, 47, 195, 205,
 211, 212, 218, 231, 235, 236, 241, 243, 244, 247,
 248, 249, 250, 251, 266, 267, 272, 273, 278, 281,
 282, 286, 287, 290, 291, 292, 294, 296, 299, 309,
 312, 314, 315, 325, 330, 349,

Educação do Campo

4, 14, 15, 31, 35, 36, 40, 41, 42, 43,
 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55,
 56, 58, 59, 60, 61, 77, 90, 93, 94, 95,
 109, 110, 111, 112, 119, 120, 121, 122, 124, 126,
 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137,
 138, 139, 140, 143, 146, 149, 152, 156, 157, 159,
 160, 161, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 177, 179,
 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191,
 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 204, 205,
 206, 207, 209, 210, 212, 213, 223, 229, 247, 259,
 263, 317, 328, 367, 368, 369, 372, 374,

Educação Popular

4, 14, 15, 16, 17, 19, 31, 32, 33, 35,
 38, 42, 43, 51, 59, 60, 62, 64, 66, 67,
 68, 69, 70, 71, 72, 79, 94, 125, 137, 138,
 139, 143, 144, 147, 149, 150, 153, 155, 156, 159,
 160, 161, 168, 169, 170, 172, 175, 182, 210, 255,
 259, 263, 266, 271, 275, 276, 280, 281, 288, 289,
 291, 328, 329, 344, 350, 353, 354, 355, 356, 357,
 358, 359, 360, 361, 362, 371,

Ensino

14, 31, 33, 36, 41, 46, 58, 91, 94, 95,
 97, 101, 104, 111, 115, 119, 120, 122, 123, 126,
 128, 131, 135, 136, 137, 138, 146, 147, 151, 152,
 153, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165,
 166, 168, 170, 171, 172, 174, 177, 180, 181, 182,
 183, 184, 187, 189, 190, 192, 194, 195, 197, 198,
 199, 201, 204, 206, 208, 218, 224, 227, 231, 233,
 234, 247, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 269,
 276, 310, 311, 328, 365, 366, 367, 368, 369, 370,
 371, 372, 373, 374, 375,

Escola

14, 28, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 66,
 69, 70, 72, 73, 78, 79, 84, 85, 86, 87,
 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98,
 101, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 114,
 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124,
 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
 135, 137, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 150, 152,
 159, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 178,
 183, 187, 188, 189, 190, 193, 196, 197, 198, 199,
 200, 204, 206, 207, 209, 212, 213, 223, 229, 244,
 247, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264,
 265, 273, 283, 313, 327, 334, 344, 345, 366, 367,
 368, 369, 373, 375,

Escola Família Agrícola

28, 31, 38, 73, 94, 95, 96, 137, 142, 313,
 327, 334, 344, 345, 366, 367, 369, 373, 375, 12,
 379

Extensão

14, 15, 31, 112, 136, 137, 138, 139, 144, 145,
 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156,
 158, 159, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 172,
 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184,
 195, 202, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 216, 218,
 220, 222, 223, 224, 225, 227, 230, 231, 232, 233,
 234, 235, 238, 239, 246, 247, 248, 251, 252, 253,
 254, 255, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265,
 269, 278, 285, 289, 291, 294, 314, 333, 341,

Fafidam

15, 67, 125, 136, 137, 138, 144, 145, 146, 150,
 154, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167,
 168, 169, 170, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180,
 181, 184, 185, 186, 187, 189, 195, 196, 197, 198,
 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 213, 215,
 217, 218, 222, 224, 247, 248, 251, 255, 257, 311,
 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 367, 369, 370,
 371,

Formação

14, 16, 20, 27, 28, 37, 38, 44, 45, 50,
 61, 62, 64, 66, 67, 68, 72, 73, 77, 78,
 85, 95, 96, 99, 101, 102, 108, 111, 112, 114,
 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131,
 132, 133, 134, 135, 136, 138, 144, 146, 147, 149,
 150, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 167, 168,
 170, 174, 175, 178, 180, 182, 183, 186, 188, 189,
 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 200, 202,
 204, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 225, 226, 227,
 228, 231, 232, 233, 235, 241, 246, 247, 251, 252,

254, 255, 257, 260, 261, 263, 269, 271, 272, 274,
 275, 277, 280, 281, 283, 285, 289, 293, 298, 314,
 315, 316, 322, 326, 331, 333, 335, 339, 343, 347,
 350, 354, 355, 357, 363, 370,

Igreja

60, 64, 68, 74, 142, 362, 381,

Luta

14, 15, 17, 19, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
 33, 35, 37, 41, 46, 47, 49, 51, 53, 54,
 56, 59, 60, 68, 71, 75, 76, 77, 78, 95,
 99, 103, 109, 113, 114, 117, 118, 121, 125, 129,
 133, 139, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 154, 155,
 156, 157, 158, 159, 160, 162, 169, 172, 174, 175,
 176, 177, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188,
 191, 196, 202, 204, 206, 210, 212, 213, 218, 221,
 223, 224, 226, 227, 229, 231, 235, 240, 241, 246,
 249, 251, 259, 260, 268, 270, 272, 273, 274, 276,
 280, 281, 282, 283, 287, 288, 293, 294, 295, 297,
 298, 299, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311,
 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323,
 324, 326, 327, 328, 329, 331, 350, 353, 354, 355,
 356, 358, 359, 373,

Memória

15, 32, 55, 77, 101, 139, 140, 141, 159, 173,
 210, 219, 231, 273, 274, 282, 292, 297, 299, 300,
 301, 303, 304, 316,

Movimento 21 (M21)

142, 160, 381,

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)

31, 113, 142, 146, 196, 212, 312, 382

Mulheres15, 31, 34, 41, 49, 53, 68, 76, 100, 139,
142, 146, 147, 160, 162, 209, 212, 220, 224, 246,
249, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278,
279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288,
289, 344, 347, 355, 375,**Natureza**22, 30, 43, 53, 80, 85, 90, 99, 158, 199,
200, 203, 214, 224, 287, 318, 343, 344, 367, 370,
372, 382,**Paulo Freire**14, 32, 38, 49, 53, 68, 69, 72, 94, 95,
138, 147, 149, 154, 157, 159, 160, 168, 251, 253,
277, 328, 364,**Pesquisa**14, 15, 31, 38, 39, 41, 50, 60, 96, 111,
122, 126, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,
153, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 170, 171,
173, 174, 175, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185,
187, 188, 192, 195, 200, 203, 208, 223, 227, 229,
230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239,
240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 252, 253,
254, 257, 258, 260, 262, 263, 264, 267, 268, 269,
271, 275, 278, 281, 289, 291, 297, 298, 309, 310,
311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 327, 367, 368,
369, 371, 372, 374,

Resistência

4, 14, 15, 17, 19, 22, 23, 27, 28, 29,
 30, 31, 32, 33, 34, 54, 56, 77, 80, 92,
 105, 137, 143, 144, 146, 147, 148, 154, 155, 156,
 157, 158, 160, 161, 162, 175, 176, 184, 185, 209,
 212, 213, 215, 218, 226, 229, 231, 232, 235, 241,
 243, 244, 246, 253, 259, 260, 266, 267, 269, 270,
 271, 272, 273, 274, 276, 282, 283, 284, 293, 298,
 304, 305, 309, 315, 316, 317, 318, 319, 323, 326,
 327, 328, 329, 330, 362,

Rio Jaguaribe

23, 30, 62, 292, 293, 294, 305, 383

Saúde

15, 28, 30, 32, 34, 80, 92, 100, 108, 114,
 150, 154, 155, 162, 191, 205, 220, 222, 226, 253,
 254, 259, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 275, 277,
 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 288, 289, 291,
 298, 301, 304, 305, 308, 309, 311, 313, 316, 319,
 320, 321, 322, 323, 325, 330, 364, 366, 368, 371,
 372, 373, 374,

Território

4, 15, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29,
 30, 31, 32, 33, 34, 56, 57, 77, 94, 109,
 135, 138, 143, 144, 147, 148, 149, 154, 155, 156,
 158, 159, 171, 204, 210, 211, 218, 229, 230, 231,
 232, 233, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 244,
 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 259,
 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275,
 276, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288,

289, 291, 295, 300, 301, 304, 308, 309, 311, 313,
 314, 315, 316, 318, 319, 323, 324, 325, 327, 329,
 330, 336, 347, 348, 357, 367, 369, 371, 372,

Universidade

2, 4, 15, 28, 31, 32, 33, 34, 38, 45,
 49, 55, 59, 60, 61, 109, 111, 135, 136, 137,
 138, 139, 140, 141, 142, 144, 152, 153, 154, 158,
 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,
 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 181,
 182, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 194,
 195, 199, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 216,
 218, 220, 222, 223, 225, 227, 229, 230, 232, 233,
 234, 235, 236, 244, 246, 247, 251, 252, 253, 255,
 257, 259, 260, 261, 264, 265, 269, 272, 274, 279,
 288, 304, 311, 312, 314, 316, 318, 319, 321, 323,
 330, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372,
 373, 374, 375,

Vale do Jaguaribe

14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34,
 35, 49, 73, 90, 93, 94, 97, 108, 109, 136,
 137, 141, 142, 144, 145, 146, 154, 155, 157, 163,
 164, 165, 168, 171, 172, 178, 183, 188, 202, 205,
 213, 230, 231, 232, 255, 259, 260, 294, 298, 312,
 316, 317, 319, 320, 322, 331, 332, 334, 343, 345,
 346, 348,

Zé Maria do Tomé

14, 15, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 45, 73,
88, 89, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103,
104, 105, 106, 107, 137, 139, 142, 144, 146, 147,
154, 155, 159, 160, 209, 210, 212, 213, 215, 216,
217, 218, 219, 222, 228, 230, 232, 240, 241, 242,
245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 275, 293,
295, 307, 309, 312, 313, 316, 319, 321, 322, 323,
324, 325, 326, 327, 330, 344, 366,