



LIVRO DA REALIDADE

O inventário da realidade e a realidade inventariada
na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes,
Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE

Organizadores(as):

Paulo Roberto de Sousa Silva
Ivanete Ferreira Fernandes
Lia Pinheiro Barbosa
Maria de Lourdes Vicente da Silva
Zilda da Conceição de Sousa da Luz



LIVRO DA REALIDADE

O inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE

Organizadores(as):

Paulo Roberto de Sousa Silva
Ivanete Ferreira Fernandes
Lia Pinheiro Barbosa
Maria de Lourdes Vicente da Silva
Zilda da Conceição de Sousa da Luz



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária de Educação

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar
e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva do Ensino Médio e Profissional

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação

Nohemy Rezende Ibanez
Coordenadora da Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo

Silvana Teófilo Machado
Orientadora da Célula de Educação do Campo, Indígena e Educação
Contextualizada

Lidiane Lima
Patrícia Neto
Equipe de Educação do Campo e Educação Contextualizada



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

LIVRO DA REALIDADE

O inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE

Organização

Paulo Roberto de Sousa Silva
Ivanete Ferreira Fernandes
Lia Pinheiro Barbosa
Maria de Lourdes Vicente da Silva
Zilda da Conceição de Sousa da Luz

Educadores(as) Escritores(as)

Alcides Alves de Sousa
Alex Holanda de Oliveira
Ana Maria dos Santos Damasceno
Antônia de Maria Nascimento da Luz
Antonia Ferreira Fernandes
Camila Santos Sousa
Cícera Cláudia Ribeiro do Vale
Eudes Araújo Santos
Eurilene Pereira dos Santos
Francilene Veras Arquilino
Francisca Alana de Jesus da Luz
Francisco Barbosa Filho
Gerliane Costa da Conceição
Gilson Araújo dos Santos
Ivanete Ferreira Fernandes

João Antoniel da Silva Pinto
José Filho Araújo Santos
José Rodrigues de Sousa
José Rogério Ferreira dos Santos
Lucineide Ferreira Fernandes
Marcos Antonio Pereira da Silva
Maria Araújo Santos
Maria Euzimar Pereira dos Santos
Maria Ivonete dos Santos Pereira
Maria Jamila dos Santos Souza
Maria Janaína Alves de Sousa
Regiane Sousa Santos
Rociclé de Almeida dos Santos
Zilda Conceição de Sousa da Luz

Projeto Gráfico

José Rodrigues de Sousa
Paulo Roberto de Sousa Silva

Fotografias

Fotos do arquivo da EEM
Florestan Fernandes

Revisão Ortográfica

Lidiane Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L784 Livro da Realidade: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE / Paulo Roberto de Sousa Silva... [et al.] (organizadores). - Fortaleza: SEDUC, 2023.

180p.
ISBN 978-85-8171-350-2
ISBN 978-85-8171-351-9 (E-book)

1. Inventário da realidade. 2. Realidade inventariada. 3. Educação do campo. I. Silva, Paulo Roberto de Sousa, (org.) II. Fernandes, Ivanete Ferreira, (org.) III. Barbosa, Lia Pinheiro, (org.) IV. Silva, Maria de Lourdes Vicente da, (org.) V. Luz, Zilda da Conceição de Sousa da, (org.) VI. Título.

CDD: 370

Prefácio

Livro da realidade: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE. Assim autores e organizadores nomearam essa bela obra, que faz honrar o nome de Florestan Fernandes, o qual acreditava que a educação deveria ser uma experiência transformadora para os estudantes, envolvendo criatividade e condições de libertação da opressão social e, para isso, a escola deveria deixar de reproduzir a dominação de classe na escola. Com a leitura da obra realizada posso considerar que a Escola Florestan Fernandes vem cumprindo seu ideário, ser transformadora.

Realidade inventariada, não inventada, pelos estudantes do Ensino Médio, educadores e educadoras das Escolas de Ensino Médio do Campo do Ceará, o movimento social e demais intelectuais, desde a pesquisa da realidade, torna-se um trabalho pedagógico rigoroso e profundo na produção do conhecimento, sua sistematização, organização, publicação em forma de livro e na distribuição. Trabalho que deveria ser frequente na vida das escolas e dos escolares, escrever livros, faz-se aqui algo extraordinário. Parafraseando Che Guevara, quando o extraordinário se fizer cotidiano, é a revolução. Portanto, esse grupo de escolares, estudantes e professores, ao publicar a obra, fazem revolução.

A literatura destaca que escrever livros é um ato humano, que ler os livros é um ato humano, produzir as bibliotecas, lugar de guarda dos livros, é

cultivar a história da vida humana e função de todos os estudantes e educadores revolucionários na escola. A escola ainda precisa ser mais humana, superar as práticas de cópia e ampliar o universo de práticas de escrita. Assim, toda escola que pretende formar um ser humano, precisa ler e escrever a história humana que inclui ler e escrever a história local, trabalho brilhante realizado por esse grupo quando olha (escolarmente, sociologicamente, cientificamente), para o chão da Reforma Agrária, para o assentamento, o ambiente natural, os roçados e cultivo de sequeiros, a criação de animais, a produção de mel, para transição agroecológica, as tecnologias de convivência com o semiárido, a bodega comunitária, o trabalho coletivo e a cooperativa, para os movimentos sociais, os núcleos de base, as manifestações culturais, as tecnologias de comunicação, a religiosidade e a mística e, ali reconhece o conhecimento, os saberes, as histórias, a cultura do povo que, sistematizado em porções da realidade, expressam sempre parte do todo (realidade). Portanto, o grupo tem o desafio de seguir a pesquisa, seguir a escrita e produzir tantos outros livros da realidade, forjando verdadeiras bibliotecas escolares (CAMPELLO, 2003).

A prática de escrita revela o mundo de quem produziu o texto, faz-se experiência, e forma quem escreve e quem lê, assim poderemos ler o trabalho. Por acreditar profundamente na prática da escrita, quero agradecer imensamente o convite para prefaciá-la uma obra produzida na escola e para ser um guia de estudo na própria escola do campo. Bakhtin (2003) chama isso de escrita real, escrita viva, escrita com autoria. Williams (2011) diz que esse escrever é uma forma de lutar. Freire (1987) chamaria esse texto de palavrando, a realidade em forma de texto que se movimenta e transforma. O trabalho de pesquisa e escrita realizado se torna um reconhecimento ao trabalho docente, ao trabalho coletivo e provoca as demais escolas também serem escrevedoras (GEHRKE, 2010) da sua realidade.

O movimento que esta obra gerou para ser produzida segue sendo transformadora das práticas pedagógicas, desde a implementação dos complexos de estudo no conjunto das escolas de Ensino Médio do campo. O inventário desenvolvido, o percurso de sua construção e os fundamentos que o orientam e que se revelam neste documento, se faz fonte de pesquisa, agora bibliográfica, para o aprofundamento do estudo da realidade, ou seja, realidade e ciência são as bases para construção ou produção do

conhecimento escolar. Ainda, para a Educação do Campo, escola e vida precisam se misturar o tempo todo na prática pedagógica, com os jovens se apropriando do mais avançado conhecimento científico para poder transformar comprometidamente a realidade em que vivem.

Pois, para o MST, aprender o conhecimento, as linguagens, a ciência, as artes, a política, a cultura, a organização, a luta, o alfabetizar, implica produzir uma nova cultura no contexto do campo, que inclui o aprendizado e o desenvolvimento humano e se estende na apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade e, isso tudo, colocado a serviço da luta que, no sentido mais amplo, significa emancipação humana. Por isso, o trabalho da educação aparece articulado às experiências culturais dos Sem Terra, explicitados no inventário. Sobre isso, Freire (2001, p. 28) faz uma importante reflexão.

Tal é o caso da reforma agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do “assentamento”, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento e linguagem. Na estrutura do “assentamento”, palavras e expressões que constituíam constelações culturais e envolviam uma compreensão do mundo, típica da estrutura latifundista, tendem a ir esvaziando-se de sua antiga força.

Se no processo de libertação da terra, o MST fez e faz Reforma Agrária, na educação, espera-se a produção de um novo pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 1989) nos sujeitos e suas relações, por isso, é importante seguir estudando a vida na escola e produzir novos textos desde o contexto inventariado.

Com a realidade inventariada; a clareza nos objetivos formativos e de ensino; a explicitação dos conhecimentos a serem ensinados; e os processos de auto-organização definidos, os complexos de estudo colocarão a escola em movimento, serão a vida da escola e a formação para atualidade como defende a pedagogia socialista (PISTRAK, 2000).

Importante dizer ainda, este documento será uma ferramenta fundamental no planejamento escolar dos professores, ele se torna fonte de pesquisa para organizar o ensino. Por isso, o mesmo se torna a fotografia da comunidade que sempre está em movimento, colabora com informações para formulação de planos, é fonte de leitura primária para organização do

conhecimento escolar, indica dados para produzir as cartografias sociais do território, é potencial para escrita dos jornais escolares, possibilita exercitar a devolutiva dos conhecimentos para a comunidade desde o trabalho socialmente necessário, indica dados matemáticos e estatísticos para articular no ensino, e apresenta conhecimentos tradicionais que precisam dialogar com o conhecimento científico e escolar. Poderíamos seguir indicando possibilidades, mas o que precisa ser compreendido pelos docentes é que ele é uma ferramenta potencial para qualificar o ensino.

Por fim, trazemos novamente Florestan Fernandes (FERNANDES, *apud* MST, 1986, p.2.) que escreve,

Feita a revolução nas escolas o povo a fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas, em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário.

Não poderia fechar sem repetir, a Escola do Campo Florestan Fernandes, com essa produção demonstra estar verdadeiramente na perspectiva de Florestan, criando um espírito crítico universal para produzir a transformação social.

Marcos Gehrke, Guarapuava/Paraná, março de 2023.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo: Martins e Fontes, 2003. Tradução Paulo Bezerra.

CAMPELLO, B. S. et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MST. **Princípios da educação do MST**. Caderno de educação n º 8. Porto Alegre – RS, 1986.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Apresentação

O “**Livro da realidade**: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE” é uma produção tecida a muitas mãos, que sistematiza uma experiência no próprio curso de sua execução.

É um esforço coletivo de reflexão e generosa partilha de aprendizados ainda em construção, com a humildade de quem dialoga enquanto caminha e no diálogo busca orientar o próprio caminhar.

Tem como chão da escrita a Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa/CE. Mas o pano de fundo é a construção coletiva das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, no contexto da luta pela terra e por educação compartilhada nas fileiras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no seio da qual tem se forjado um projeto de escola do campo que se inspira no acúmulo teórico-prático do Movimento e da classe trabalhadora como todo, e se concretiza nos limites de uma escola pública na atualidade do Estado capitalista contemporâneo.

Nessa escola do campo em construção, um aspecto relevante é seu vínculo com a realidade atual, o vínculo entre educação e campo. E, nessa perspectiva, o inventário da realidade é uma importante estratégia pedagógica utilizada pela escola Florestan Fernandes e as demais escolas de

ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, objeto central da sistematização ora apresentada.

Para tanto, a título de introdução, o texto “O MST, a luta por reforma agrária e a educação do campo no Ceará” situa o contexto da experiência em questão. Em seguida, o livro organiza-se em duas partes.

Na parte 1, um conjunto de cinco textos apresenta as concepções e os fundamentos da pesquisa como princípio educativo, do inventário da realidade como estratégia de pesquisa na educação do campo e contextualiza a escola Florestan Fernandes e sua experiência pedagógica com o inventário da realidade.

A parte 2 trata da realidade inventariada no assentamento Santana, sintetizada num conjunto de quatorze textos produzidos a partir de porções relevantes da realidade local, elencadas por educadores(as) da escola, e por eles(as) escritos no percurso pedagógico de construção do inventário.

Esperamos com essa publicação subsidiar os educadores(as) – da escola Florestan Fernandes, das demais escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará e de outras escolas do campo ou da cidade, interessados(as) na pesquisa como princípio educativo ou no vínculo entre o conhecimento escolar e a realidade – em seus processos formativos e de reflexões sobre suas práticas, particularmente com o recurso do inventário da realidade, compartilhando uma experiência, algumas concepções que a fundamenta e algumas ideias que dela resultam. Como quem senta para uma prosa franca entre sujeitos que, não sendo detentores de verdades, acreditam no diálogo como base para a construção coletiva de um futuro que, partindo da realidade atual, somente se concretiza pela superação da ordem que está posta.

Os(as) Organizadores(as).

Sumário

O MST E A LUTA POR REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ	15
O INVENTÁRIO DA REALIDADE	29
A pesquisa como princípio educativo na Educação do Campo	30
O inventário da realidade: da pedagogia socialista às experiências contemporâneas do MST	51
A escola de ensino médio Florestan Fernandes: contexto, trajetória e projeto pedagógico	75
Construção e uso pedagógico do inventário da realidade na escola de ensino médio Florestan Fernandes	93
As práticas pedagógicas específicas das áreas de conhecimento e o vínculo com a realidade	115
A REALIDADE INVENTARIADA	127
O ambiente natural	128
Os roçados e cultivos de sequeiros	131
A criação de animais	135
A produção de mel	138
A transição agroecológica	141
As tecnologias de convivência com o semiárido	146
A bodega comunitária	150
O trabalho coletivo	154
A Cooperativa Agropecuária do Assentamento Santana	157
Os movimentos sociais	160
Os núcleos de base	163
As manifestações culturais	166
A comunicação e suas tecnologias	170
A religiosidade e a mística na animação da luta	174

O MST E A LUTA POR REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ

Paulo Roberto de Sousa Silva

Como na história do MST no Brasil e dela fazendo parte, a trajetória local do Movimento no Ceará demonstra uma indissociável relação entre a luta pela terra e a luta por educação, de tal sorte que não é possível recuperar a história da educação do MST, desvinculada da história da luta pela terra e da própria formação do Movimento. Igualmente, embora as agendas políticas sejam pautadas pelas necessidades concretas identificadas no percurso da luta pela reforma agrária, não é possível dissociar a luta específica por educação da população camponesa cearense, do movimento nacional em defesa de políticas públicas de Educação do Campo, que por sua vez insere-se nas lutas gerais por educação no Brasil.

Ocorre que num período de crise estrutural do capitalismo e sua intensificação no campo brasileiro, a década de 1980 testemunhou a origem do MST, que se organizou nacionalmente a partir de 1984, com seu I Encontro Nacional, no Paraná. A conjuntura era de efervescência, abertura política e intensificação das lutas sociais, dentre as quais a luta pela terra, com resposta violenta dos latifundiários para manter a propriedade privada. Do outro lado, crescia a resistência camponesa e a discussão sobre a reforma agrária, animada, sobretudo, pelo Estatuto da Terra e o I Plano Nacional de Reforma Agrária.

No estado do Ceará, o acirramento dos conflitos ocorria, principalmente, no interior das fazendas, motivado pela superexploração da renda da terra com a predominância do regime de “meia”, onde o trabalhador

pagava 50% da produção para os patrões e em alguns casos, combinando pagamento com produto e trabalho.

Alencar e Diniz (2010) chamam a atenção para as manifestações em defesa da reforma agrária, ocorridas em meados da década de 1980, mobilizadas pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, dentre os quais se destacam os sindicatos de Quixeramobim, Quixadá e Canindé, além de setores da igreja católica, tais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Esse movimento partiu do reconhecimento da necessidade de articular os(as) trabalhadores(as) rurais em conflitos nas fazendas, com a luta pela terra e por reforma agrária e não somente pela redução do pagamento da renda da terra. Nesse sentido, uma delegação do Ceará participou do I Encontro Nacional do MST e em 1989 se constituiu uma articulação para organização estadual do Movimento, com o deslocamento de militantes para o Ceará e a organização da ocupação da Fazenda Reunidos São Joaquim, no município de Madalena, no dia 25 de maio de 1989, dando origem ao Assentamento 25 de Maio, primeiro assentamento de reforma agrária do MST no estado do Ceará, demarcando a fundação estadual do MST. (DINIZ, 2009).

Naquele ano, ocorreram duas grandes ocupações de terras no Sertão Central, originando o Assentamento 25 de Maio, numa área situada entre os municípios de Quixeramobim, Boa Viagem e Madalena e o Assentamento Tiracanga, no município de Canindé. Daí, então, a década de 1990 irá marcar a consolidação do Movimento no Estado, a partir de uma série de lutas e conquistas em defesa da reforma agrária.

Com a conquista da terra, surgem as primeiras demandas e ações em torno do direito à educação nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Ceará. Assim, partindo da necessidade concreta e seguindo a orientação da estratégia que já vinha sendo implementada pelo MST nacional, inicia a organização do Setor de Educação estadual, cuja principal função seria encaminhar a luta específica da educação em âmbito local, articulando-a nacionalmente, compondo um coletivo nacional de educação do MST.

As lutas para garantir as escolas funcionando dentro dos acampamentos e assentamentos fomentaram um debate no Setor de Educação Nacional do MST, a partir da seguinte questão: “O que queremos

com as escolas de acampamento e assentamento?”. Essa questão foi discutida com todas as famílias da base do MST resultando no Caderno de Formação nº 18, sistematizando as opiniões do conjunto das famílias que participavam do Movimento naquele período, apontando para um projeto de escola.

Desse modo, o MST do Ceará, num primeiro momento focado na luta pelo direito à educação escolar, na organização das escolas e do próprio setor de educação nos assentamentos e acampamentos, avança para discussão sobre o projeto de educação das escolas. Pois, já não bastava lutar por escola, fazia-se necessário construir uma escola diferente, vinculada ao campo e à luta pela reforma agrária.

A conquista de escolas nos assentamentos e o desafio de implementação de uma nova proposta pedagógica revelaram outra necessidade: a formação e organização dos(as) educadores(as), a partir da qual, se buscou compor equipes de educação nos assentamentos e a realização de encontros estaduais de educadores(as) da reforma agrária, com o caráter de estudo da realidade, aprofundamento político-pedagógico e planejamento do Setor de Educação do Movimento. No Ceará, até 2020, foram realizados onze Encontros Estaduais de Educadores da Reforma Agrária (EEERA), sendo os três primeiros na década de 1990¹ e os demais entre 2012 e 2020², mobilizando cerca de 500 participantes nos encontros recentes.

A necessidade de formação de educadores(as) vai sendo enfrentada a partir da parceria com Instituições de Ensino Superior na construção de cursos de formação inicial e continuada. Nacionalmente, em 1993, realizou-se a primeira importante iniciativa de formação de educadores(as) do MST com o Curso de Magistério dos Movimentos Camponeses, numa parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa – FUNDEP, em Braga (RS), do qual participaram 03 educadoras militantes do MST/CE.

Em âmbito nacional, com a criação do Pronera, o MST organizou a primeira turma de curso superior. Após negociação com 51 Universidades, a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul em Ijuí (UNIJUÍ) se dispôs a estabelecer parceria com o MST para realização de um curso de

1 I EEERA em 1991, em Itatira; II EEERA em 1993, em Canindé; III EEERA em 1995, em Caridade.

2 IV EEERA em 2012, em Caucaia; V EEERA em 2013, em Beberibe; VI EEERA em 2014, em Beberibe; VII EEERA em 2015, em Itarema; VIII EEERA em 2016, em Madalena.

Licenciatura Plena em Pedagogia, o curso de Pedagogia da Terra. Do estado do Ceará, participaram 04 educadores(as).

A partir do final da década de 1990, o MST segue com a formação superior de educadores(as) das áreas de reforma agrária, em parceria com diversas Universidades públicas brasileiras. Após o curso da UNIJUÍ, realizaram-se o curso de Pedagogia da Terra, no Rio Grande do Norte, com 12 educadores(as) do Ceará; o Magistério da Terra, na Paraíba, com 04 educadores(as) cearenses; o Pedagogia da Terra, no Pará, com 02 estudantes do Ceará; o Pedagogia da Terra, em Pernambuco, com 03 educadores(as) cearenses e assim seguiu Brasil afora. A participação desses(as) educadores(as) nesses cursos possibilitou avançar na implementação da Pedagogia do MST nas escolas dos assentamentos, fortalecendo o Movimento e o trabalho com educação em sua base social.

No estado do Ceará, destacam-se quatro iniciativas de formação inicial de educadores(as) articuladas pelo MST com Instituições de Ensino Superior. A primeira, em 2004, com o Curso de Pedagogia da Terra, numa parceria entre o MST/CE, a UFC e o Pronera, com 88 estudantes graduados(as) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2004). Na sequência, entre 2006 e 2010, o curso de Magistério da Terra, em parceria com a UECE, organizado em 06 turmas dos municípios de Itaitira, Canindé, Amontada, Russas, Quixeramobim e Crateús, das quais concluíram 107 estudantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2006). Em 2011, como ação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), ocorreu a turma de Licenciatura em Educação do Campo do Ceará, organizada pela UECE, no Campus do Limoeiro do Norte, com estudantes vinculados(as) a organizações camponesas, dentre as quais a Cáritas Diocesana, o MPA, o MAB e o MST, com 14 concludentes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2015). E mais recentemente, em 2015, a partir da necessidade de profissionais com habilitação nas áreas específicas do conhecimento, sobretudo nas escolas de Ensino Médio, realizaram-se duas turmas de segunda licenciatura, sendo uma em história e outra em geografia, com foco na Educação do Campo. Formadas majoritariamente por educadores e educadoras das áreas de reforma agrária, totalizando 83 estudantes, num projeto em parceria entre o MST e a UVA³,

³ Universidade Estadual Vale do Acaraú.

com recursos do Pronera (UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ, 2013).

Outra frente que desde cedo exigiu respostas foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com um elevado índice de analfabetismo nos assentamentos e diante de novas necessidades que a realidade da reforma agrária colocava, o Movimento precisava construir alternativas para alfabetização e elevação da escolaridade dos(as) acampados(as) e assentados(as).

Assim, em 1996, o MST conquistou um convênio, com abrangência de 18 estados brasileiros, para alfabetizar jovens e adultos(as) das áreas de reforma agrária. No Ceará, este convênio realizou-se com 40 turmas distribuídas em 03 municípios do Sertão Central (Madalena, Santa Quitéria e Canindé), envolvendo 22 assentamentos com 837 educandos(as) matriculados(as).

Em 1997, o Ceará enfrentou mais um ano difícil de seca, ocasião em que o MST organizou uma grande mobilização com 2.500 acampados(as) e assentados(as), ocupando a Secretaria de Agricultura, na avenida Bezerra de Menezes, com uma pauta reivindicando projetos produtivos para os assentamentos, acesso à água e alfabetização dos(as) jovens e adultos(as) das áreas de reforma agrária.

Essa luta tornou-se um marco histórico pela violência da repressão policial utilizada, sob o comando do então governador do Estado Tasso Jereissati; e pela firmeza e resistência dos Sem Terra, em sua primeira grande mobilização de massa a reivindicar, dentre outros pontos, o direito à educação de jovens e adultos(as). As aulas iniciaram ali mesmo no acampamento da avenida Bezerra de Menezes e continuaram, após a conquista com a luta, em 250 turmas, envolvendo 116 assentamentos, totalizando 2.750 alfabetizando(as), em 32 municípios.

Dando sequência à experiência massiva de alfabetização de jovens e adultos(as), em 1998, o Setor de Educação do MST/CE mobilizou as Universidades públicas do estado para organizar a continuidade do processo de alfabetização de jovens e adultos(as) e a formação dos(as) educadores(as), através da elevação da escolaridade e formação político-pedagógica. Nesta

ação, unificaram-se o MST e a Fetraece⁴, apresentando demandas para a UVA⁵, a UECE⁶, a URCA⁷ e a UFC⁸ (CARVALHO, 2006).

EM 1999, efetivaram-se os primeiros convênios com o Pronera⁹ no estado, organizando 44 turmas de alfabetização e 01 turma de escolarização e formação continuada dos(as) educadores(as), em parceria com a UFC, e 72 turmas de alfabetização de jovens e adultos(as), com a UVA.

Nos anos seguintes outras ações de EJA foram desenvolvidas, dentre as quais destaca-se a iniciativa utilizando o método cubano “Sim, eu Posso!”, em 2008. A primeira turma aconteceu no Assentamento Vida Nova, em Canindé, e contou com a assessoria de um técnico cubano. No ano seguinte, a partir de conquista na luta junto à SEDUC, a experiência com o Método Cubano foi estendida para 106 turmas no estado, atendendo a 1.269 educandos jovens e adultos. E em 2010, mais 55 turmas de alfabetização de jovens e adultos foram organizadas, numa parceria entre o MST, a SDA, a CPDEA e ALFASOL.

A partir do acúmulo com o método “Sim, eu Posso!”, em 2012, o MST somou-se numa parceria com a Prefeitura de Fortaleza em uma grande campanha de alfabetização, através do Programa Fortaleza Alfabetizada, com meta inicial de alfabetização de 30.000 jovens e adultos(as) na periferia da cidade, para cuja ação organizou um coletivo nacional de militantes, a “Brigada Educação Sem Fronteira”.

Em relação à educação infantil, como nos demais níveis e modalidades, o ponto de partida foi também a necessidade posta pela realidade concreta, que colocou o cuidado e educação das crianças menores (01 mês a 06 anos) como um desafio a ser enfrentado, diante das constantes situações de mobilidade, em virtude dos acampamentos, atividades de formação e lutas sociais, cuja presença das mulheres era dificultada pela falta de alternativa coletiva para o cuidado e educação dos filhos nessas situações.

4 Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará.

5 Universidade Estadual Vale do Acaraú.

6 Universidade Estadual do Ceará.

7 Universidade Regional do Cariri.

8 Universidade Federal do Ceará.

9 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Diante desse desafio, por ocasião de um encontro de formação de educadores(as) de jovens e adultos(as), em outubro de 1996, o MST/CE tem sua primeira iniciativa de organização de uma creche itinerante para acompanhar o Movimento, assegurando um espaço lúdico, político e pedagógico para os Sem Terrinhas. Em julho de 1997, por ocasião do I Encontro Nacional dos Educadores de Reforma Agrária – I ENERA, o MST organiza a primeira Ciranda Infantil nacional, que se institui como estratégia político pedagógica para a educação infantil dos Sem Terrinhas.

Além das Cirandas Infantis, outra iniciativa importante com as crianças têm sido a realização dos encontros dos Sem Terrinhas, evento massivo de formação e organização infantil. No Ceará, até 2020, realizaram-se 10 Encontros Estaduais dos Sem Terrinhas.

No Ensino Fundamental, ao longo desse percurso, ocorreram diversas iniciativas de garantia do direito e em torno da construção do projeto pedagógico da escola do campo. Contudo, verifica-se uma lacuna de sistematização dessas experiências. Vale registrar, a realização do Projeto “Criança Construindo a Soberania Alimentar”, parceria entre o MST e a organização italiana ONLUS INTERVITA/WE WORLD que, principalmente entre 2011 e 2015, desenvolveu ações com escolas municipais de Ensino Fundamental, chegando a alcançar 45 escolas em 14 municípios, com o objetivo de fortalecer a soberania alimentar das crianças. Sua ação central era a construção de hortas orgânicas nas escolas e, a partir destas, um conjunto de outras ações envolvendo a escola e as famílias, com foco nas temáticas da soberania alimentar e da agroecologia (ACACE, 2014).

É relevante considerar, como já enunciado introdutoriamente, que toda a luta do MST por educação no Ceará articula-se com um movimento mais amplo de construção e defesa da Educação do Campo, no estado e nacionalmente. Nessa perspectiva, o ano de 2003 foi marcado por um esforço de criação de uma Articulação Estadual por uma Educação Básica do Campo que chegou a realizar algumas reuniões envolvendo Universidades públicas, ONG’s, Secretaria Estadual e Municipais de Educação, Movimentos Sociais e Sindical. A proposta era constituir um espaço de discussão e união de forças para avançar na elaboração teórica, na construção de práticas pedagógicas e na conquista de políticas públicas de Educação do Campo no Ceará, somando-se ao movimento nacional que vinha se consolidando nessa direção.

No cenário nacional, em 2003, foi criado no MEC (Ministério da Educação) um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, incluindo a participação de representantes de Movimentos Sociais e Sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo; no ano seguinte, foi criada uma Coordenação Geral da Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Em Agosto de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC), com 1.100 participantes, representantes de movimentos sociais, movimento sindical e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo.

Em setembro de 2004, por meio da SECAD, o Ministério da Educação em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará organizou o I Seminário Estadual por uma Educação do Campo. Estiveram representados no evento, que reuniu mais de trezentos participantes, os movimentos sociais, o movimento sindical, as organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação, Universidades (UFC, UECE, UVA), ONGs, secretarias estaduais e municipais de educação e órgãos de gestão pública que atuam na Educação do Campo, educadores(as) e educandos(as), para discutir os problemas que direta ou indiretamente prejudicam a escola do campo, para com base nestas discussões formular diretrizes e políticas de valorização do campo e da Educação do Campo.

Ao final do Seminário foi proposta a formação de um Comitê Executivo de Educação do Campo¹⁰, com uma representação do MEC e as seguintes instituições: SEDUC¹¹; UNCME¹²; UNDIME¹³; CEE-CE¹⁴; UFC, UECE, UVA, URCA; e representações dos seguintes movimentos sociais do campo: MST, Fetraece, Instituto Terramar e RESAB¹⁵. Esse Comitê foi institucionalizado em 2005 e passou a reunir-se sistematicamente, tendo a sua atuação progressivamente reduzida nos últimos anos, até sua inativação.

10 Relatório do Seminário Estadual de Educação do Campo, 2004.

11 Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

12 União dos Conselhos Municipais de Educação.

13 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

14 Conselho Estadual de Educação do Ceará.

15 Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.

Em Janeiro de 2005, retomando a Articulação Estadual por uma Educação Básica do Campo, o MST/CE, a Fetraece, o MPA¹⁶, o MAB¹⁷, o Instituto Terramar, o Instituto Coração de Estudante e a Coordenação Estadual do Pronera organizaram o Encontro de Articulação Estadual por uma Educação do Campo no Ceará, com o apoio da UFC, do INCRA/CE¹⁸ e da Fundação Konrad Adenauer.

O encontro teve como principais objetivos o fortalecimento da articulação estadual a fim de assegurar a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Ceará; e o cumprimento das demandas apresentadas no Seminário Estadual, promovido pelo MEC, dentre as quais, a criação de uma instância responsável pelas políticas públicas de Educação do Campo, na Secretaria de Educação do Ceará. Na ocasião também ocorreu o lançamento oficial do curso Pedagogia da Terra, recém iniciado na Universidade Federal do Ceará.

Em março de 2006, o Comitê Estadual de Educação do Campo promoveu o II Seminário Estadual de Educação do Campo, cujo objetivo foi a elaboração de diretrizes pedagógicas para educação do campo no Ceará. Essa discussão estendeu-se no Comitê Estadual de Educação do Campo ao longo dos anos 2006 e 2007, deslocando-se para o Conselho Estadual de Educação do Ceará, culminando com a publicação da Resolução CEE nº 426/2008, que regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará.

Com o avanço no atendimento do ensino fundamental no Brasil, inclusive na zona rural, e com mudanças nas relações das novas gerações camponesas com o trabalho, em decorrência da atualidade do capitalismo no campo brasileiro, tem-se um aumento nas reivindicações da juventude por ensino médio, nível de escolarização que historicamente apresenta os mais baixos índices de oferta, sobretudo no campo. Realidade que podemos observar na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004, ao indicar que somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residiam na zona rural, na Região Nordeste, frequentavam o ensino médio (BRASIL, 2007). A PNAD de 2012 informa, ainda, que quase 18 milhões de jovens entre

16 Movimento dos Pequenos Agricultores.

17 Movimento dos Atingidos por Barragens.

18 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

15 e 24 anos, metade da juventude brasileira nesta faixa etária, encontrava-se fora da escola, denunciando a negação do direito à educação básica (FRIGOTTO, 2014).

Foi nesse contexto que a reivindicação por educação escolar de nível médio assumiu maior presença na pauta da jornada de lutas de 2007, culminando com a construção de escolas de ensino médio em assentamentos de reforma agrária, constituindo-se, desde então, uma ação importante na agenda do Setor de Educação do MST/CE. As primeiras escolas iniciaram entre 2010 e 2011 e atualmente, em 2022, 10 escolas encontram-se em funcionamento e 02 outras em fase de conclusão das obras¹⁹.

A partir da luta pela construção dessas escolas, o MST/CE iniciou, nos respectivos assentamentos e em âmbito estadual, um processo coletivo de elaboração e implementação dos projetos político-pedagógicos das escolas de ensino médio, com referência na Pedagogia do Movimento e na Educação do Campo, coordenado por um coletivo estadual, vinculado ao Setor Estadual de Educação do MST/CE.

Nesse percurso, foi fundamental o Seminário “Escolas do Campo: Compartilhando experiências”, realizado em novembro de 2009, promovido pelo MST/CE com o apoio da SEDUC, do qual participaram educadores(as) e lideranças das comunidades das 05 escolas de ensino médio (à época em construção), militantes do MST, técnicos(as) da SEDUC e representantes de universidades convidados(as).

Em 2010 tivemos um avanço importante na institucionalização das políticas de educação do campo no Ceará, com a instituição de uma equipe para coordenar as ações da Educação do Campo, na Célula da Diversidade da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola – CDESC, na SEDUC, que passou a ser o principal interlocutor com o MST na implementação das escolas de Ensino Médio, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

19 EEM do Campo João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de maio, em Madalena (06/04/2010); EEM do Campo Florestan Fernandes no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa (02/06/2010); EEM do Campo Padre José Augusto Regis Alves, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama (27/07/2010); EEM do Campo Maria Nazaré de Sousa, no assentamento Maceió, em Itapipoca (31/07/2010); EEM do Campo Francisco Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (18/04/2010); EEM do Campo José Fidelis de Moura no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú (03/11/2015); EEM do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré no Assentamento Santana da Cal, em Canindé (01/03/2016); EEM do Campo Francisca Pinto dos Santos no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara (14/08/2017); EEM do Campo Paulo Freire no Assentamento Salão, em Mombaça (13/08/2018); EEM do Campo Irmã Teresa Cristina no Assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim (10/02/2020).

Em 2015, o MST/CE negociou com o Governo do Estado e inicia um processo para elaboração de planos de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a fim de inserir essa modalidade no currículo das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária. Dentro desse propósito, realiza o “I Seminário de Educação Profissional das Escolas de Ensino Médio do Campo, nos Assentamentos de Reforma Agrária do MST/CE”, com o objetivo de identificar elementos norteadores para elaboração de um projeto de educação profissional para as escolas de ensino médio do campo, nos assentamentos de reforma agrária, a partir da reflexão crítica e do diálogo com experiências camponesas de educação profissional. Apesar da sinalização política favorável já em 2015, o processo de elaboração dos planos de cursos se arrasta até 2022, encontrando-se atualmente em organização para funcionamento das primeiras turmas.

Com a progressiva ampliação das demandas nas áreas de reforma agrária, organizadas pelo MST no Ceará, e a diversificação das frentes de ações ao longo de sua trajetória, é inegável o desafio da complexidade de sua ação no atual momento histórico, particularmente no campo da educação.

As escolas de Ensino Médio fazem parte dessa complexidade, quer seja pelas contradições presentes na atualidade da luta de classes no campo e da tendência hegemônica das políticas educacionais no Brasil e no Ceará; quer seja pelo desafio de intervenção na escola pública, sob a gestão do Estado capitalista, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, para uma formação emancipadora e que contribua com a transformação social.

Vale destacar que as escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará são escolas públicas da rede estadual de ensino, que se encontram sob a gestão da Secretaria de Educação. Mais que isso, fazem parte da totalidade da sociabilidade capitalista, submetida, portanto, à sua hegemonia e sendo requisitada, a partir dos seus interesses, a cumprir suas funções na reprodução material e social do Capital, com as contradições inerentes a esse metabolismo social e à dinâmica da luta de classes.

Ao mesmo tempo, são escolas que se encontram em assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST, resultado da luta por educação do campo, como parte da luta pela terra e da construção da reforma agrária popular, organizadas sob sua influência, da elaboração à gestão dos seus PPP's.

Outra particularidade a observar é o cenário político local, nas contradições que movem a história, cujo considerável protagonismo do MST junto às políticas públicas de Educação do Campo no estado – decorrente de sua capacidade de mobilização, das jornadas de lutas e ocupações – converge com uma característica, predominante nesse período no Governo do Estado, de caráter conciliador, particularmente de seus agentes na Secretaria de Educação, possibilitando não somente avançar no acesso à educação escolar de nível médio nas áreas de reforma agrária, mas interferir significativamente na elaboração e implementação dos PPP's destas escolas.

É nesse território de contradições e de lutas que o MST/CE em articulação com a Fetraece e os movimentos indígena e quilombola do Ceará conseguem incidir na elaboração do Plano Estadual de Educação de 2016 a 2024, instituído pela Lei nº 16.025/2016, incluindo a Meta 21, que dispõe “assegurar, ampliar e garantir, em regime de colaboração com a União e municípios, Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo”, estabelecendo 19 estratégias a serem implementadas no período. Lamentavelmente, a referida articulação não conseguiu manter-se ativa na disputa da execução do Plano e a maioria das estratégias, até então, têm sido “letra morta”.

Certamente que a atual conjuntura eleva a complexidade da disputa de projetos, numa relação ambígua entre os interesses do Capital, que se expressam numa intervenção cada vez mais direta na educação da classe trabalhadora, e seus próprios interesses veiculados através da ação dos movimentos sociais.

O MST segue na luta, na qual mantém uma agenda permanente com o Governo do Estado para encaminhar suas reivindicações, dialogando, principalmente, com a Secretaria de Educação sobre as condições para avançar na concretização do projeto de escola do campo em construção, considerando as necessidades específicas de cada escola. Se essa interlocução tem contado com uma conjuntura política local favorável; contudo, as jornadas de lutas, com marchas, acampamentos e ocupações de prédios públicos têm sido importantes na mediação desse diálogo.

Desse modo, o MST no Estado do Ceará tem avançado na conquista do direito à educação de nível médio nas áreas de reforma agrária e vem intervindo na forma escolar concretizando um projeto de escola do campo, na medida da correlação de forças no Estado e da realidade local de cada assentamento e comunidade escolar, com avanços, limites e contradições.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, F. A. G.; DINIZ, A. S. **MST- Ceará, 20 anos de marchas**. Mercator - volume 9, número 20, 2010: set./dez.

ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA DO ESTADO DO CEARÁ (ACACE). **Projeto Crianças Construindo a Soberania Alimentar II**. Documento Narrativo. Fortaleza, 2014.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo: Proneira, uma política pública em construção**. Tese de Doutorado. Fortaleza/CE: UFC, 2006.

DINIZ, Aldiva Sales. **Trilhando caminhos: a resistência dos camponeses no Ceará em busca da sua libertação**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio**. In.: MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: texto para o debate – lutar, construir reforma agrária. São Paulo: MST, 2014 (Boletim de Educação n. 12).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Magistério da Terra: Curso de Formação de Educadores e Educadoras em Áreas de Reforma Agrária do Ceará, em Nível Médio com ênfase na Educação Infantil e Fundamental**. Projeto Pedagógico. Fortaleza, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Limoeiro do Norte/CE, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Programa segunda licenciatura nas áreas de ciências humanas e sociais, com ênfase em educação do campo e questão agrária**. Sobral/CE, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Licenciatura Plena em Pedagogia: Programa para formação de educadores nas séries iniciais de ensino fundamental, educação de jovens e adultos e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais de escolas do campo/MST em serviço (pedagogia da terra)**. Projeto Pedagógico. Fortaleza, 2004.



O INVENTÁRIO DA REALIDADE

1

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Ivanete Ferreira Fernandes
Lia Pinheiro Barbosa*

A MODO DE INTRODUÇÃO

Ao observarmos o trajeto histórico das lutas populares e dos processos revolucionários em diferentes regiões do mundo, identificamos que cada um desses processos foram, em si mesmos, gênese e vivência cotidiana de uma verdadeira obra pedagógica. Dessas experiências de luta, emergiu o debate e a práxis política acerca da educação para a libertação e a emancipação da classe trabalhadora. A apreensão crítica da educação como ato político constituiu, no âmbito desses processos, um princípio inato para a conformação de uma consciência crítica que permitisse “ler o mundo” em sua essência, desemaranhando o novelo da história na busca das determinações históricas que operam na raiz das diferentes formas de dominação, opressão e exploração de nossas sociedades.

Da teoria crítica e do pensamento pedagógico latino-americano, herdamos a denúncia da colonização do nosso pensamento, por meio do epistemicídio, e a instauração da “pedagogia do opressor” como pilares estruturantes do sistema de opressões colonial e capitalista. A histórica negação do direito à educação e do acesso à escola, uma das raízes do alto índice de analfabetismo em diferentes países, consolida esse processo histórico no âmbito cultural e subjetivo, ao impor um lugar social subalternizado e inferiorizado à classe trabalhadora, não só do ponto de vista material, mas em sua subjetividade.

Entretanto, no crisol das lutas populares, a resistência a toda forma de opressão sempre se fez presente e os processos revolucionários foram cruciais na crítica radical da “pedagogia do opressor” e na instauração de um projeto educativo com vistas à superação do analfabetismo, à conformação de uma revolução cultural e à formação de sujeitos críticos, que constroem processos políticos voltados a um horizonte de emancipação humana. Na memória histórica das nossas lutas, as Revoluções Soviética, Cubana e Sandinista são exemplares, pois se centraram na elaboração de um Programa Político, em que a educação crítica e libertadora se tornava uma prioridade na formação da nova mulher e do novo homem. Para tanto, esses processos revolucionários primaram por superar o analfabetismo e promover o acesso à educação básica e universitária, pública, gratuita e de qualidade. Do mesmo modo, nos legaram uma teoria pedagógica em torno dos princípios filosóficos, educativos e pedagógicos inerentes à educação crítica e emancipadora.

E na transição do século XX ao XXI, emergiram outros ciclos de lutas, articulados por movimentos indígenas e camponeses, herdeiros dessa memória histórica da resistência e aprendizes do legado teórico-político e pedagógico revolucionário do período anterior. No caso do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um desses movimentos que nasceu das contradições da questão agrária neste país. Desde seu nascimento, o MST se assume como um movimento de camponeses e trabalhadores rurais em defesa da terra, da realização da reforma agrária popular e de outro projeto de campo para o campesinato. E já em suas primeiras ocupações de latifúndios improdutivos, o erguer das lonas e barracos das famílias em resistência acompanhou o movimento simultâneo das primeiras experiências educativas do MST em acampamentos e, logo, em assentamentos da reforma agrária (MST, 1998; 2000; 2005; 2008a; 2008b).

Conforme analisa nosso mestre Paulo Freire (1987), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Na apreensão dessa aprendizagem, o MST compreendeu que a “ruptura com o latifúndio do saber e do conhecimento” precede a “ruptura com as cercas do latifúndio” (MST, 2001), portanto, é imprescindível à luta do campesinato forjar seu sujeito histórico-político, no caso, o sujeito histórico-político Sem Terra (CALDART, 1997; CALDART, 2004; BARBOSA, 2015a).

Em quase quatro décadas de existência, o MST consolidou uma concepção própria de educação e de pedagogia – a “Educação do Campo” e a “Pedagogia do Movimento” – como projeto cultural e político para os seus territórios (MST, 1999; 2005). A Educação do Campo como movimento pedagógico (ARROYO et. al., 2004) e projeto histórico de conhecimento (BARBOSA, 2015b) se concretizou, na reivindicação das escolas do campo em áreas de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária e na democratização do direito à educação à infância, à juventude e aos adultos Sem Terra, da educação básica à universitária.

A pesquisa sempre se fez presente no cerne da concepção educativa do MST. Atrelada à Educação do Campo, ela se torna um princípio educativo intrínseco à formação que se deseja construir nas escolas do campo e para além dela, uma vez que sua intencionalidade pedagógica é propiciar subsídios científicos para uma interpretação crítica da realidade, na aprendizagem adquirida na escola e no movimento histórico da luta pela terra.

Com base no exposto no presente escrito, adentraremos a essa reflexão, apresentando a concepção da Pesquisa como ato educativo no âmbito da Educação do Campo. Para tanto, apresentamos como tem sido inserido o debate da pesquisa no MST, articulada à luta em defesa da terra e de um projeto de Reforma Agrária Popular. Logo, nos centramos em apresentar a Pesquisa como princípio educativo na Educação do Campo e, finalmente, apresentamos a sistematização da experiência da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, do Assentamento Santana, Ceará, como uma experiência concreta de vivência da pesquisa como princípio educativo.

O LUGAR DA PESQUISA NA LUTA PELA TERRA E NA DEFESA DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR

No registro documental do MST, o Movimento deu seus primeiros passos na articulação de um debate nacional para pensar o lugar da Pesquisa na luta pela terra e na defesa da Reforma Agrária, em 1993 (ITERRA, 2007). Neste ano foi realizado o Seminário “Pesquisa e Movimentos Populares”, organizado pela Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Cealeiro – FUNDEP, para responder à questão: “o que significa fazer

pesquisa a serviço dos Movimentos Populares?”. Esse processo prévio avançou e se consolidou no debate teórico, metodológico e político acerca da centralidade da pesquisa no contexto da luta pela terra, na defesa da Reforma Agrária Popular e na formação do sujeito histórico-político Sem Terra.

Logo, em 1998, realizou-se o I Encontro Nacional de Articulação dos Pesquisadores do MST, com o objetivo de aprofundar a compreensão em torno ao trabalho do MST com a pesquisa, especialmente no processo de articulação de uma agenda de investigação junto às universidades e, em especial, com as professoras e os professores universitários que se posicionam como pesquisadoras e pesquisadores militantes.

Em 2003, o MST realizou o I Seminário Nacional de Educação na Reforma Agrária, que constituiu um espaço para a construção de uma base teórico-metodológica e de debate coletivo para a condução dos objetivos e abordagem pedagógica dos cursos formais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 2005, realizou o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, promovido pelo PRONERA/INCRA e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Paulatinamente, o MST consolidou um espaço destinado ao estudo e à reflexão crítica, relacionados à construção do conhecimento na perspectiva da luta popular. A nosso ver, o escopo da pesquisa almejada no diálogo com o Movimento se delineava em torno de três grandes temáticas: a) a análise da questão agrária; b) o Programa da Reforma Agrária e c) a concepção da Educação do Campo. Além dos eventos anteriores, em 2007 realizou o “II Seminário Nacional ‘O MST e a Pesquisa’: problematização introdutória”, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), onde foi lançada uma questão inicial: “o que queremos com a pesquisa nas escolas e nos cursos formais vinculados ao MST?” (ITERRA, 2007, p. 11).

O “III Seminário Nacional ‘O MST e a Pesquisa’ - Desafios da Pesquisa na luta e construção da Reforma Agrária Popular” foi realizado em 2014 na ENFF. Durante o III Seminário, as e os participantes se reuniram em três Eixos Temáticos: GT1: Desenvolvimento do capitalismo e estágio atual da luta de classes; GT2: Contradições entre Agricultura Capitalista e Agricultura Camponesa e GT3: Trabalho, cultura e educação. A proposta era a de

socializar uma compreensão básica comum em relação às bases teóricas que subsidiam as temáticas vinculadas a cada eixo. Do mesmo modo, conhecer as pesquisas em desenvolvimento e com quais vínculos orgânicos são desenvolvidas. Um último objetivo dos eixos era identificar necessidades e possibilidades para a construção de uma agenda de pesquisa dialogada com os movimentos populares, no caso, o MST²⁰.

Conforme o Relatório Final do III Seminário, este “teve como foco de estudos e debates sobre o Projeto de Reforma Agrária Popular e suas novas exigências à apropriação da ciência e às práticas de pesquisa nos processos formativos de trabalhadores vinculados ao MST”²¹. Entre os objetivos específicos do III Seminário, destacamos²²:

[...] firmar compreensão sobre concepção e fundamentos do programa de Reforma Agrária Popular e suas exigências formativas em relação à apropriação e à produção do conhecimento; - analisar contradições, possibilidades e exigências para o desenvolvimento de práticas científicas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora, do campo e da cidade no período atual; - discutir papel e desafios formativos de pesquisadores orgânicos às organizações de trabalhadores; - formular proposições para o trabalho com pesquisa (conteúdo, método, relações sociais de produção) nos cursos formais e em outras parcerias institucionais do MST.

Importante destacar que, em 2014, foi realizado o VI Congresso Nacional do MST, com o lema “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular” e, nesse mesmo ano, como deliberação feita no diálogo com os pesquisadores e pesquisadoras orgânicos do MST, deu-se início à Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária – JURA. A JURA tem sido um espaço de denúncia e de anúncio: é uma das expressões da mobilização das universidades públicas brasileiras para debater, criticamente, a questão agrária contemporânea, sobretudo o avanço do capitalismo por espoliação (HARVEY, 2004) e seu impacto no incremento da violência no campo, nos processos de desterritorialização e nos desafios postos à luta em defesa do território, da terra, à realização da Reforma Agrária Popular e na consolidação de outro projeto de campo.

20 Registro em diário de campo durante a participação no III Seminário.

21 Relatório Final do III Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa” – Desafios da Pesquisa na luta e construção da Reforma Agrária Popular. Mimeo.

22 Idem.

Por outro lado, a JURA anuncia uma gama de experiências tecidas pelo campesinato, no seio da resistência camponesa, no enfrentamento do agronegócio e dos megaprojetos relacionados à extração mineral e hídrica; na territorialização e escalonamento da agroecologia nos territórios camponeses; no avanço das escolas do campo e da Educação do Campo; na memória da luta camponesa, entre outros acúmulos da trajetória política do MST e de outros movimentos sociais do campo. Todo esse acúmulo na realização da JURA tem proporcionado a construção do conhecimento na perspectiva da luta popular (BARBOSA, 2017; SAMPAIO *et. al.*, 2017; KOLLING *et. al.*, 2018).

Nessa direção, o intuito dessa série de seminários consiste em proporcionar um debate coletivo em três direções, quais sejam: a) sobre a relação entre o MST e a Pesquisa (na articulação entre prática e sistematização teórico-metodológica); b) a relação entre o MST e a formação educativa nos cursos formais e nas escolas do campo e c) o compromisso de pesquisadoras e pesquisadores militantes no desenvolvimento de pesquisas voltadas à identificação da natureza das problemáticas sociais relacionadas à questão agrária.

Em 2016, o MST realizou o III Encontro Nacional de Professores Universitários com o MST, na ENFF e, em 2019, a Reunião da Coordenação Ampliada dos(as) Professores(as) com o MST, também na ENFF. Em uma síntese desse percurso, assentou-se as bases para uma compreensão comum em torno da centralidade da Pesquisa para a construção de uma ciência popular, no sentido de ter o compromisso ético e político com as questões postas pelos movimentos populares e que são, para eles, consideradas pilares para analisar os fenômenos sociais, econômicos e políticos de sua agenda de luta.

De acordo com Relatório Final do III Seminário, busca-se amadurecer com a Articulação dos Pesquisadores do MST:

[...] uma unidade teórico-metodológica em torno do materialismo histórico-dialético como referência principal de nossa atuação como pesquisadores e na formação em pesquisa dos profissionais vinculados ao trabalho nas áreas de Reforma Agrária. Considerar o desafio específico de construção teórica desde este referencial nas ciências da natureza e a necessidade de tratamento articulado entre ciências naturais e sociais²³.

23 Idem.

Para o MST, a Pesquisa é parte da “batalha das ideias”, portanto é apreendida como uma estratégia e instrumento de luta que permita visualizar, dialeticamente, as contradições de nossa realidade social, as determinações históricas dessas contradições e, sobretudo, a superação dos fenômenos aparentes. Portanto, é fundamental construir um programa de pesquisa dos movimentos populares, em que a concepção do que fazer científico esteja relacionado com a compreensão crítica da realidade para transformá-la, que esteja organicamente vinculada com o movimento da luta popular e que reconheça aos movimentos populares como sujeitos construtores de conhecimento (CHRISTÓFFOLI, 2007; BARBOSA, 2016).

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dando continuidade à reflexão anterior, adentramos às matrizes formativas da Pesquisa na perspectiva da Educação do Campo. Conforme mencionamos, a pesquisa se insere no processo histórico do MST com o intuito de compreender, criticamente, as contradições postas no desenvolvimento do capitalismo, sobretudo entre a agricultura capitalista e a agricultura camponesa, e suas reverberações no atual estágio da luta de classes em nossas sociedades (CALDART; ALENTEJANO, 2014).

Para o MST, enquanto produção e socialização do conhecimento, a pesquisa incorpora duas dimensões, quais sejam:

- (i) como uma necessidade essencial, vital e orgânica para a Organização, pois sem pesquisa não há conhecimento científico para fazer a transformação, ou seja, a pesquisa é também “ferramenta” da luta política; (ii) como princípio educativo que deve perpassar o trabalho das escolas e cursos, portanto como uma “estratégia de formação” de quadros do Movimento (ITERRA, 2007, p. 112).

Essas duas dimensões orientam nossa experiência com a pesquisa como princípio educativo e em diálogo com os princípios educativos e pedagógicos da Educação do Campo. Para compreender a materialização da pesquisa como princípio educativo no chão da escola, é imprescindível conhecer os fundamentos da Educação do Campo.

A Educação do Campo, como concepção teórica e política de um processo educativo para os povos do campo, demarca uma concepção de educação vinculada aos saberes e conhecimentos, aos valores e cultura da classe camponesa. Do mesmo modo, é concebida em sintonia com a luta em defesa de outro projeto de campo, de fortalecimento da identidade camponesa com o seu território e para a permanência nele. Conforme o documento da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (2004, p. 05):

Acreditamos [...] estar dando um passo a mais em direção a uma necessária articulação entre Projeto de Educação e Projeto de Desenvolvimento. A educação não dará a sua contribuição efetiva ao desenvolvimento do campo se não se combina com a Reforma Agrária e com a transformação radical da política agrícola do país; por outro lado, devemos indagar que modelo de desenvolvimento queremos e como vai contribuir para potencializar a educação dos cidadãos e cidadãs do campo e da cidade.

No documento final da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, identificamos dois eixos que estruturam a proposta educativo-política da Educação do Campo: 1) a recuperação do contexto político-cultural que situa o campo na sociedade moderna brasileira, identificando as matrizes simbólico-ideológicas e políticas que conduziram às contradições entre campo e cidade e 2) a análise do lugar ocupado historicamente pela educação e seu papel na legitimação das formas de representação simbólica e ideológica com respeito à cidade e ao campo, culminando na segregação dos povos do campo (BARBOSA, 2014).

Na crítica à Educação Rural, afirmamos que não basta construir escolas nas zonas rurais. É fundamental que a base formativa das escolas fortaleça a construção de conhecimento em estreito vínculo com o território camponês. É por essa razão que, desde a origem do debate sobre a Educação do Campo, enfatizamos que se trata de uma concepção educativo do e no campo: do campo representa a afirmação de um projeto educativo-pedagógico e político para o campo brasileiro, de fortalecimento sociocultural, econômico e político do território camponês; no campo remete ao direito dos povos do campo de ser educada ou educado, em seu lugar de origem.

Embora nos documentos históricos, que situam a Educação do Campo como uma concepção teórica, política e educativa, haja um destaque das categorias educação e campo, igualmente há a preocupação em demarcar o lugar da escola neste debate. Para tanto, apresenta um conjunto de **Concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo**²⁴, entendida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 53) como:

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implantação.

Com base no exposto, compreendemos que os princípios educativos e pedagógicos da Educação do Campo são: a) o fortalecimento da identidade camponesa com seu território; b) a construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre a centralidade da luta pela terra como processo pedagógico e que forja nossa identidade política; c) a concepção histórico-social do campo como espaço de produção e reprodução da vida.

Mas como a pesquisa se torna um princípio educativo no chão da escola, em sua prática pedagógica cotidiana e tendo a Educação do Campo como bússola? Enquanto estratégia de formação, a pesquisa deve despertar em nós, educadores e educadoras, educandos e educandas, pesquisadores orgânicos do MST, o olhar sensível e curioso sobre a realidade, a fim de desnaturalizar e estranhar aquilo que nos pareça familiar. Quando tratamos de pesquisar sobre um problema, um fenômeno social, devemos analisá-lo não em sua aparência ou superficialidade, mas desvelar a realidade em sua essência, ou seja, identificando os elementos que caracterizam sua natureza, seus processos e contradições.

Entretanto, não é suficiente apenas encontrar explicações científicas que nos permitam uma interpretação crítica de determinado fenômeno. Em nossa perspectiva, entender a natureza de uma problemática requer, também, avançar na superação de suas contradições, portanto, assumir o compromisso ético e político com a transformação social.

24 Título original do documento.

É nessa esteira que articulamos à pesquisa como princípio educativo, a concepção de um Método, apreendido tanto como opção metodológica, como existencial (ITERRA, 2007). Em nossa perspectiva como classe camponesa, reconhecemos no Materialismo Histórico-Dialético “o método mais desejável, cientificamente mais profundo e historicamente mais pertinente” (ITERRA, 2007, p. 113). Na concepção teórica e política da pesquisa para a luta dos movimentos populares, o Materialismo Histórico-Dialético é compreendido como:

[...] uma visão de mundo (concepção filosófica que rompe com o idealismo, como explicação do movimento do real e da organização do pensamento, a partir da prática e em vista da qualificação da prática; como método, que propõe as categorias básicas da lógica do movimento do real, tais como: contradição, totalidade, mediação, concreto-abstrato, particularidade, práxis... (ITERRA, 2007, p. 113-114).

Ao assumirmos o Materialismo Histórico-Dialético como método que conduz a pesquisa, nos assumimos como sujeitos históricos de um processo de construção do conhecimento vinculado ao desejo de transformação da realidade. Assim, a pesquisa cumpre o princípio educativo em dois planos: a) ao nos ensinar que não há neutralidade na ciência, uma vez que ela pode cumprir um papel dentro do contexto da luta de classes; b) ao contribuir no forjar de nossa identidade política Sem Terra e no processo de reconhecimento que também somos sujeitos produtores de conhecimento.

Esses dois planos da pesquisa como princípio educativo devem materializar-se no Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, nos processos formativos conduzidos pelo Setor de Educação, nas Escolas e nos Centros de Formação e na construção coletiva e orgânica de uma agenda de pesquisa (ITERRA, 2007). No caso do Projeto Político Pedagógico da nossa escola do campo, o princípio educativo se consolida no vínculo do conhecimento escolar com a realidade, a partir do Inventário da Realidade e as matrizes do trabalho, da cultura, das lutas sociais e da organização coletiva.

Nessa direção, a pesquisa como princípio educativo se manifesta na construção da matriz curricular das escolas do campo, sobretudo na parte diversificada do currículo, em seus Componentes Integradores – Projetos, Estudo e Pesquisa; Práticas Sociais e Comunitárias e Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas. Os Componentes Integradores organizam

pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social, ao tempo que estabelecem o vínculo com o trabalho socialmente útil e o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária.

Articulada à organicidade do MST, a pesquisa contribui na formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora, ao dotá-lo de uma criticidade que é fruto do olhar crítico e metódico sobre sua realidade social. Esse processo é fundamental para a produção de conhecimento emancipatório.

A PESQUISA NA ESCOLA DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES

Após apresentarmos como a Pesquisa se inseriu na trajetória de luta do MST, bem como sua concepção atrelada à defesa da terra, da Reforma Agrária Popular e à Educação do Campo, adentramos na experiência concreta da Pesquisa no âmbito da escola do campo. Para tanto, propomos sistematizar como a pesquisa se inseriu no contexto da Escola do Campo Florestan Fernandes, a partir do Inventário da Realidade e do Componente Integrador PEP- Projeto, Estudo e Pesquisa, presente na nossa matriz curricular.

Na perspectiva da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento, o Inventário da Realidade é um instrumento e uma estratégia para a articulação dos processos pedagógicos às questões postas pela realidade social concreta, no caso, a vivência cotidiana na produção e reprodução da vida nos assentamentos de Reforma Agrária. Nesse contexto, ao inventariar a realidade na qual estão inseridos, os educandos e educandas passam a aprofundar seu conhecimento sobre a história e a memória da luta pela terra, a cultura das comunidades assentadas e seus sujeitos, as conquistas e desafios, entre outros aspectos. Conhecer essa realidade lhes proporciona tecer uma reflexão crítica e possibilidades reais de construção do conhecimento com horizontes na intervenção da realidade.

A Escola do Campo Florestan Fernandes, situada no Assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa, Ceará, é uma escola de Ensino Médio e que trabalha há dez (10) anos em uma gestão compartilhada com outra escola do campo, a Escola de Ensino Fundamental São Francisco,

também situada no Assentamento. As escolas recebem cerca de 380 educandos e educandas oriundos de assentamentos, comunidades tradicionais, indígenas e distritos do território de entorno do assentamento. Atende uma demanda educativa da Educação Infantil ao Ensino Médio Integral, além de ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental e Médio.

Em 02 de junho de 2020, a Escola do Campo Florestan Fernandes completou 10 anos de lutas, desafios, existência e resistência. A Escola tem criado condições para o exercício da pesquisa numa perspectiva prazerosa, a partir de habilidades e motivação dos estudantes, não somente por meio de projetos, mas de outras formas como, por exemplo: documentários, vídeos, ensaios, teatro e experimentos. Nesse horizonte, na nossa escola, a pesquisa tem como ponto de partida a realidade dos sujeitos. Desta forma, a construção e a utilização do Inventário da Realidade são imprescindíveis para a materialização da concepção de pesquisa que defendemos e estamos construindo ao longo dos 10 anos da escola.

Nesse percurso, realizamos uma formação sobre a pesquisa no contexto da Educação do Campo que nos possibilitou realizar uma sistematização coletiva sobre a nossa própria concepção de pesquisa. Nessa direção, concebemos a pesquisa como um elemento fundamental no processo educativo dos sujeitos, que nos subsidia elementos de intervenção e transformação da realidade, e que deve perpassar todas as áreas do conhecimento. Como contraponto à concepção da Educação Rural, a Pesquisa é um mecanismo de questionamento ao ensino convencional e ao modelo de sociedade vigente, marcada por contradições profundas relacionadas às lógicas do capitalismo.

Nesse sentido, a pesquisa no contexto da Educação do Campo implica em apropriação do conhecimento científico, ao tempo que deve vincular-se à concepção de mundo, de campo e de educação que defendemos. Por tal razão, implica em leitura da realidade, em intervenção nessa mesma realidade, em denúncia das problemáticas que giram em torno do território camponês e, ao mesmo tempo, deve ser instrumento de luta e de transformação social.

O Inventário da Realidade tem sido um instrumento de pesquisa, de estudos permanentes da realidade, que busca identificar as fontes educativas do meio social e ambiental, a partir das quatro matrizes formativas do Projeto Político Pedagógico proposto em nossa escola do campo, a saber: as lutas sociais, cultura, trabalho, história e organização coletiva. Temos realizado os planejamentos pedagógicos vinculando os objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e à realidade dos educandos. Este instrumento é fruto de um processo coletivo que envolve educadores (as), educandos (as) e comunidades em que a escola está inserida.

A partir dos debates e reflexões que vem sendo construídos coletivamente sobre a Pesquisa na Escola do Campo, temos recorrido ao conjunto de estratégias que incide em possíveis processos de leitura crítica da realidade, de busca da diversidade da informação, regaste de valores, com o propósito de subsidiar a prática pedagógica e a transformação da realidade na qual os estudantes estão inseridos/as.

Quando tratamos da construção da pesquisa no contexto da escola do campo, não restringimos a pesquisa com um conteúdo, mas, como um instrumento, uma estratégia, que nos possibilita desenvolver um olhar sobre a história e seu movimento dialético, com a proposição de refletir sobre a realidade e modificá-la, sem perder de vista a utopia de uma sociedade mais justa, solidária e que seja menos difícil amar. De acordo com o educador Paulo Freire: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo, buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago [...]” (FREIRE, 2004, p. 36).

Nesse contexto, é relevante também a intencionalidade dos educadores e educadoras atuantes na escola, no sentido de fazer com que os educandos e educandas busquem a capacidade de interpretar e ter a curiosidade na construção de um conhecimento que lhes instigue a transformar a dura realidade que estão vivendo.

A proposta pedagógica da Escola do Campo Florestan Fernandes não se descola da luta pela sobrevivência e existência dos camponeses na defesa dos seus territórios e de outro projeto de campo. Além disso, tem primado

por intercâmbios com outras escolas do campo²⁵ e a integração de saberes com outras experiências, experimentos, aulas de campo e pesquisas, o que tem sido uma prática preconizada pela escola. A Escola Florestan Fernandes tem assumido o desafio, em um esforço de articular o ensino com a pesquisa, organizando estratégias pedagógicas sérias que caminham para o reverso do monopólio dos conhecimentos socialmente construídos.

É importante destacar as contribuições do Componente Integrador Projeto, Estudo e Pesquisa – PEP, no envolvimento dos estudantes no estudo e pesquisa, compreensão da realidade e intervenção social. A Escola do Campo Florestan Fernandes é uma experiência viva que vem apresentando a preocupação de vincular pesquisa, educação e realidade ligada aos seus princípios educativos e os processos de ensino aprendizagem. As ações e proposta pedagógica da escola reforçam a sua finalidade enquanto espaço de formação humana e transformação (ESCOLA FLORESTAN FERNANDES, 2012).

No âmbito do fortalecimento da Educação do Campo, o Setor de Educação do MST desenvolve o acompanhamento pedagógico das escolas do campo, desenvolvendo encontros permanentes de estudo e outras atividades que compõem o calendário pedagógico, como a Semana Pedagógica das Escolas do Campo e o Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. A Escola do Campo Florestan Fernandes participa em todos os encontros, oficinas pedagógicas e formações conduzidas pelo MST e professores(as) universitários(as) militantes, processos que visam o aperfeiçoamento do papel da pesquisa na escola do campo.

Nesses espaços formativos, tivemos formações continuadas sobre a pesquisa como um princípio educativo, momento em que coletivamente sistematizamos a nossa concepção sobre a pesquisa e construímos um percurso de formação para nossa escola do campo. Nesse movimento, concebemos que a pesquisa deve estar vinculada à concepção de mundo, de campo e de educação que defendemos.

25 Há mais de uma década, o MST conquistou a implementação da Política Nacional de Educação do Campo com a criação das Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará. Inicialmente, foram construídas quatro escolas (entre elas, a Escola Florestan Fernandes). Atualmente, são doze escolas em diferentes regiões do estado. O processo é conduzido organicamente pelo Setor de Educação e pela organicidade nos assentamentos de Reforma Agrária. Existe um processo de intercâmbio dinâmico, participativo, permanente, fruto de muita luta e resistência. Um exemplo disso ocorre na Semana Pedagógica das Escolas do Campo, um momento pedagógico em que trocamos experiência sobre as ações e atividades desenvolvidas nas escolas. Ademais, realizamos outros momentos destinados à elaboração, a partir das experiências no chão da escola, as diretrizes para o planejamento anual das escolas do campo. Nesse processo, buscamos fortalecer a estratégia da educação agroecológica, com base no Programa de Reforma Agrária Popular e na Metodologia horizontal Camponês a Camponês.

Dessa forma, a proposta metodológica adotada pela Escola do Campo Florestan Fernandes e que vem sendo trabalhada pedagogicamente, segue o seguinte percurso: o Componente Integrador PEP é trabalhado durante o 1º ano do ensino médio, a partir do aprofundamento em torno dos conceitos de projetos e pesquisas, as formas de desenvolvê-las e o estudo do Inventário da Realidade; a partir do 2º ano, é atualizado o Inventário da Realidade e, com base nas informações da realidade local e regional, inicia-se a construção de um projeto e/ou pesquisa conforme os conceitos estudados no ano anterior; no 3º ano, os educandos e educandas executam o projeto, baseado nas pesquisas dos anos anteriores, que vem sanar uma necessidade da família ou da comunidade.

A escola tem animado, conduzido estratégias e ações que caminham na direção de avançar na concepção de pesquisa como princípio educativo através de uma leitura crítica coletiva e de intervenção social. Temos nos esforçados para entender quais são os saberes, lutas e utopias que as educandas e educandos trazem para a escola. Isso exige muita pesquisa, estudo, planejamento e estratégias plurais, ambientadas à problematização. A experiência vem conectando conhecimento escolar com a realidade na pesquisa de transformação social.

Nesse percurso, é possível perceber que as educandas e os educandos têm se mostrado comprometidos e satisfeitos, sobretudo no que concerne aos vínculos estabelecidos os trabalhos com estudo e pesquisa. A seguir, apresentaremos alguns processos com acúmulo prático e científico que têm proporcionado impactos positivos no território em que a escola está inserida

a) Trabalho de Conclusão de Curso

O Projeto Jovem do Campo é uma atividade de pesquisa vinculada ao Componente Curricular Projetos, Estudos e Pesquisas – PEP. Enquanto processo de produção e socialização do conhecimento, visa possibilitar que os educandos se apropriem dos fundamentos e métodos de iniciação científica a partir da investigação de problemáticas vivenciadas no cotidiano, articulando teoria e prática.

O intuito é o desenvolvimento de técnicas para melhorar a convivência com o semiárido e a vida no campo. Do mesmo modo, se busca a

formulação de estratégia e intervenção no contexto e dinâmica social. Em entrevista a uma educanda, ela assinala: “os conhecimentos apreendidos na escola tanto contribuem na minha formação pessoal, como no processo produtivo e alimentar da minha família”.

No caso da educanda entrevistada, seu Trabalho de Conclusão do Curso do Projeto Jovem do Campo (PJC) é sobre a produção de hortaliças para o consumo familiar. A proposta da jovem é que “a família tenha uma alimentação mais saudável, à base de legumes e verduras e, com isso, possam se conscientizar dos danos que os agrotóxicos causam à saúde e sirva de referência para outras famílias”.

Importante destacar que todos esses trabalhos ficam arquivados na biblioteca da Escola do Campo Florestan Fernandes e servem de referência para construções de outras pesquisas, além de serem utilizados como apoio pedagógico para as diversas disciplinas.

b) Campanha em defesa das sementes crioulas

A Escola do Campo Florestan Fernandes organizou, coletivamente com as turmas do 2º ano e 3º ano, uma pesquisa que culminou em uma campanha em defesa da fauna e da flora local e das sementes crioulas e nativas. A partir de entrevistas com os estudantes, foi possível perceber e constatar que essa ação culminou em coleta e armazenamento de sementes, se constituindo na Casa de Sementes Chico Mendes, que funcionará como um sistema volante para cuidar e multiplicar as sementes.

A Casa de Sementes é um espaço de pesquisa, estudo, resistência e luta dos educandos e educandas, educadores e educadoras e, sobretudo, das assentadas e assentados da reforma agrária que participam e forjam sua identidade camponesa no processo político e pedagógico da Escola do Campo Florestan Fernandes.

Esse espaço reúne diversos tipos de sementes crioulas, coletadas por meio de pesquisa, campanha de preservação e resgate das sementes nativas, que sustentam e alimentam a biodiversidade, no que tange ao equilíbrio ambiental. É válido destacar que no projeto da Reforma Agrária Popular, a soberania alimentar é uma das estratégias da luta do campesinato. Nessa

direção, considera-se que não existe luta pela soberania alimentar, ou mesmo é incompatível pensá-la, se não forem preservadas as sementes.

É neste espaço de contraposição e resistência que a Escola do Campo Florestan Fernandes se põe na direção e construção de novas alternativas e possibilidades do regaste e preservação da história, que refazem e constituem a luta social dos homens e mulheres, que buscam cotidianamente construir um espaço digno, justo e sustentável no território camponês além do equilíbrio entre o ser humano e a natureza.

APRENDIZAGENS, AVANÇOS E DESAFIOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES FINAIS

Em nossa experiência educativa e pedagógica na consolidação da Educação do Campo e das escolas do campo no Ceará, assumimos o compromisso ético e político de inserir a pesquisa como princípio educativo no contexto da escola e no vínculo com a Pedagogia do MST. Isto significa o reconhecimento da luta em defesa da terra e da Reforma Agrária Popular como um processo pedagógico permanente, que constrói cotidianamente nossa identidade Sem Terra e que nos fortalece na construção de outro projeto de campo.

Nesse processo, a pesquisa tem nos propiciado uma diversidade de processos formativos e ações concretas que aproximam a escola do campo e a comunidade, na articulação de um diálogo frutífero com os saberes, valores, crenças e experiências dos sujeitos, tornando complexas algumas ações pedagógicas que nos desafia cotidianamente.

No contexto das escolas do campo, em nossa prática pedagógica temos primado por articular a pesquisa não só no conteúdo das disciplinas ministradas em sala de aula, mas também nas aulas de campo, em pesquisas de campo sistematicamente vinculadas às atividades práticas como, por exemplo: feiras de trocas solidárias, visitas aos quintais produtivos dos camponeses/as, oficinas, caminhada guiada pelo assentamento, desenvolvimento de unidades produtivas, memoriais, projetos e processos de sistematização de pesquisas e devolução para comunidade.

Aproximando-se do ponto de vista dos assentados(as), educadores(as), educandos(as) e gestão escolar, no desejo e na luta para materializar a proposta pedagógica da Escola Florestan Fernandes, envolvendo a pesquisa como princípio educativo, percebeu-se que ainda há vários desafios:

- Avançar na compreensão de que a pesquisa não pode ficar restrita à elaboração do Trabalho de Conclusão do Ensino Médio;
- Manter uma formação permanente para o conjunto dos nossos educadores e educadoras, em que a pesquisa seja compreendida na perspectiva da Educação do Campo e da Pedagogia do MST;
- Articular a pesquisa ao processo permanente de fortalecimento da nossa identidade camponesa e política como sujeito Sem Terra.

Desse modo, temos aprendido nesse processo que é impossível dissociar a proposta de Educação do Campo da pesquisa de campo, já que a Educação do Campo vem assumindo o compromisso de cumprir o papel de contribuir com a articulação do conhecimento científico com as práticas sociais, fortalecendo a vontade de mudança dos sujeitos inseridos no processo. Não é uma tarefa fácil e a apropriação não acontece da noite para o dia. Mas, já percebemos avanços que representam uma tentativa criativa de construção do conhecimento, uma estratégia de recriação de nossas lutas e modo de sobrevivência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González *et. al.* **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BARBOSA, Lia Pinheiro. “A Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária Popular nos Sertões de Crateús-CE”. In: SAMPAIO, Amanda *et. al.* **À sombra das castanheiras**. Luta camponesa: cultura, memória e história. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2017, p. 62-77.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **De Raíz Diversa**, 3(6), 2016, p. 45-79.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y los Zapatistas**. México: LIBRUNAM, 2015a.

BARBOSA, Lia Pinheiro. “Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil”. In: ACOSTA SILVA *et. al.* **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2015b, p. 147-212.

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

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

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento**. Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo (orgs). **MST, Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. “Elementos para a construção de um programa de pesquisa dos movimentos sociais do campo”. In: **Cadernos do ITERRA**. Ano VII, Nº 14, Novembro. Veranópolis: ITERRA, 2007, p. 103-110.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
ITERRA. II Seminário Nacional ‘O MST e a Pesquisa’. Cadernos do ITERRA. Ano VII, Nº 14, Novembro. Veranópolis: ITERRA, 2007.

KOLLING, Edgar, *et. al.* **Movimentos Populares e Universidade**. São Paulo: Outras Expressões, 2018.

MST. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. São Paulo: Coordenação Nacional do Setor de Educação, 1998.

MST. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. Porto Alegre: Coletivo Nacional de Educação do MST, 2000.

MST. **Escola Itinerante do MST**: história, projeto e experiências. Cadernos da Escola Itinerante. Ano III, nº 1, abril de 2008.

MST. **Itinerante**: a Escola dos Sem Terra – Trajetórias e Significados. Cadernos da Escola Itinerante. Ano I, nº 2, outubro de 2008.

MST. **III Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”** – Desafios da Pesquisa na luta e construção da Reforma Agrária Popular. Guararema, São Paulo: ENFF. Mimeo, 2014

PEREIRA, Maria Adelaide Gonçalves *et. al.* “O MST e a paulatina ocupação do “latifúndio do saber e do conhecimento”: o caminhar com as universidades públicas do Ceará”. In: KOLLING, Edgar, *et. al.* **Movimentos Populares e Universidade**. São Paulo: Outras Expressões, 2018, p. 87-104.

SAMPAIO, Amanda *et. al.* **À sombra das castanheiras**. Luta camponesa: cultura, memória e história. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2017.

O INVENTÁRIO DA REALIDADE: DA PEDAGOGIA SOCIALISTA ÀS EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DO MST

Paulo Roberto de Sousa Silva

INTRODUÇÃO

Desde suas origens, a luta do MST por educação escolar nas áreas de reforma agrária tem sido acompanhada por uma crítica à forma escolar hegemonicamente instituída e por um esforço criativo de transformação da escola, nos limites das possibilidades históricas. Para tanto, tem recorrido às diversas experiências e elaborações da classe trabalhadora, dentre as quais, a Educação Popular, a Pedagogia Socialista e a própria elaboração da Pedagogia do Movimento.

Na última década, as experiências de educação escolar do MST têm dialogado bastante com a Pedagogia Socialista Russa, do período inicial da Revolução Soviética, entre 1917 e 1924, principalmente pelo acesso às obras de pedagogos russos, dentre os quais Pistrak, Shulgin e Krupskaya, até então inéditas no Brasil, que tratam, sobretudo, da Escola-Comuna, iniciativa de construção de uma nova escola sintonizada com os objetivos da revolução socialista, a Escola do Trabalho.

Embora, a referida iniciativa tenha sido interrompida no início da década de 1930, sendo, portanto, uma obra inacabada e que apresenta limites, constitui-se numa das mais importantes experiências da classe trabalhadora com o propósito de repensar a escola, para além da forma instituída sob a ordem capitalista.

E compreendendo os referidos limites e a inviabilidade de aplicação mecânica das teorias concebidas naquele momento, dada as diferenças entre aquela realidade e a nossa, o MST em colaboração com vários pedagogos brasileiros e estudiosos da Pedagogia Socialista, dentre os quais Luiz Carlos de Freitas, principal responsável pela tradução das referidas obras dos pedagogos russos, tem buscado apreender a referida elaboração, como inspiração que aponta caminhos para a transformação da escola, dando continuidade à tarefa dos pedagogos revolucionários, em um esforço criativo de construção da Escola do Campo, na perspectiva da Escola do Trabalho. (SAPELLI, M; FREITAS, L; CALDART, R., 2015)

Nesse contexto, o vínculo da escola com o trabalho socialmente necessário e com a atualidade, a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por complexos têm sido as principais categorias da pedagogia socialista russa, que têm contribuído com o esforço de repensar a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, nas áreas de reforma agrária, vinculadas ao MST.

O caso particular das escolas dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, feitas as necessárias ressalvas que limitam os avanços concretos das experiências locais, orienta-se nessa perspectiva, inserindo-se na trajetória do MST com a educação, buscando referências na Educação Popular, na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia Socialista, especialmente na experiência russa citada, em sua proposição quanto à organização geral do trabalho escolar e em relação às práticas educativas no cotidiano da sala de aula.

A PEDAGOGIA SOCIALISTA RUSSA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO POR COMPLEXOS

Os primeiros anos da revolução russa, sobretudo de 1917 a 1924, sob a direção do Partido Bolchevique, liderado por Lênin, testemunharam uma experiência de educação escolar bastante relevante na construção da Pedagogia Socialista, em torno das escolas experimentais demonstrativas (escolas-comunas), que pretendia reorganizar a pedagogia escolar a partir dos ideais, concepções, princípios e valores socialistas – a Escola do Trabalho (CALDART, 2000).

No contexto de uma sociedade pós-revolucionária em transição, arrasada pelo regime czarista, agravado com os danos da Primeira Guerra Mundial, apresentando baixíssimos índices educacionais – com cerca de 80% das crianças em idade escolar fora da escola e igual índice de analfabetismo – a educação escolar apresenta-se como ação fundamental para o sucesso da revolução socialista na Rússia (LENINE apud BAHNIUK, 2015, p.146).

Com o grande desafio de desenvolver suas forças produtivas e construir o Estado e toda a sociabilidade socialista, ao mesmo tempo em que precisava avançar com a resistência e o combate ao capitalismo imperialista, dentro e fora de suas fronteiras, “lutar e construir” eram as duas tarefas históricas da classe trabalhadora revolucionária. Lutar contra o capitalismo e construir o socialismo (PISTRAK, 2000).

O vínculo da escola e do trabalho com a realidade atual, a atualidade – conceito fundamental na teorização de Pistrak e Shulgin – é indispensável para alcançar os objetivos centrais da escola do trabalho na formação de lutadores e construtores, pois é papel da escola contribuir na compreensão da essência do movimento histórico, a luta de classes, no período atual (PISTRAK, 2009).

Tal elaboração funda-se do esforço de repensar a escola à luz do materialismo histórico e dialético e concretiza-se na organização dos planos de estudo, através do sistema dos complexos, como unidade curricular articuladora do conhecimento escolar, da atualidade, do trabalho e da auto-organização dos estudantes (PISTRAK, 2000; 2009).

Para Shulgin (2013), a escola do trabalho vincula-se à atualidade e ao trabalho socialmente necessário, porém, não para adaptar e reproduzir o presente, mas para produzir o “germe do futuro”. Não apenas para compreender a ideologia da classe trabalhadora, mas para vivê-la e fazer-se parte.

Ao propor o conceito de trabalho socialmente necessário, Shulgin (2013, p. 90) assim o decifra:

[...] por trabalho social vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade.

Freitas (2013) adverte que o conceito de trabalho socialmente necessário amplia as possibilidades do trabalho como princípio educativo, além do pensado com a noção de trabalho produtivo, ao incorporar a finalidade do trabalho como valor de uso, atividade social movida pelas necessidades humanas, e sua relevância pedagógica. E a partir desse conceito, Shulgin (2013) irá propor um sistema politécnico envolvendo todos os níveis de ensino, conforme as possibilidades teóricas e práticas em cada nível de ensino e o contexto em que cada escola se insere, o que denominou de politecnismo.

E corroborando com a proposição do sistema dos complexos, o autor, defende a unidade indivisível de autogestão, trabalho e atualidade, exigindo “uma escola necessária para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida” (SHULGIN, 2013, p. 42).

Em relação ao trabalho agrícola e à escola do campo, Shulgin considera que ela introduz a criança no ambiente de trabalho, puxa-a para o trabalho produtivo. O desafio consiste em apresentar e conduzi-las a formas racionais de economia, ao trabalho agrícola coletivo, à grande produção agrícola socialista, aos métodos modernos de produção. Essa é uma questão central na Escola do Trabalho (SHULGIN, 2013, p. 41).

Pistrak, por sua vez, defendia que a Escola do Trabalho poderia ser desenvolvida de variadas formas, de acordo com cada realidade, admitindo a possibilidade de uma escola politécnica do campo, tomando a agricultura como um ramo específico da produção e considerando as especificidades na relação da escola com a realidade e dos estudantes com o trabalho no campo.

Seu ponto de partida era a crítica à escola capitalista: livresca, verbalista, excludente e desconectada da realidade, cuja principal finalidade era a reprodução da sociabilidade capitalista.

Em contraposição, a Escola do Trabalho deveria vincular-se à atualidade, à vida e à luta revolucionária. Constituir-se como um centro de animação cultural, formadora de lutadores e construtores da sociedade comunista.

Do ponto de vista pedagógico, portanto, destacam-se as quatro categorias citadas, como organizadoras do currículo escolar: Atualidade, Auto-organização, Trabalho Socialmente Necessário e Complexo.

Em primeiro lugar, sendo a Atualidade a essência da luta de classes, ou seja, os fenômenos relevantes em dado momento histórico na dinâmica social; e considerando as implicações de sua compreensão na luta pela construção da nova sociedade, a escola deveria vincular o estudo teórico aos problemas reais da vida concreta, situando o conhecimento na relação teoria-prática, proporcionando conhecer para transformar a realidade.

A segunda categoria, a Auto-organização, visava romper com a subordinação instituída na escola e na sociedade, construindo relações menos autoritárias e horizontais, envolvendo os estudantes na participação ativa na construção da escola e compartilhando, com eles, o exercício das diversas funções escolares. Educar para a autonomia, a partir da vivência concreta numa experiência educativa de autogestão.

Em relação ao Trabalho Socialmente Necessário, o ponto de partida é uma concepção ontológica de trabalho, como constituinte do ser humano como ser social. E, historicamente, soma-se ao desafio de superação da cisão entre trabalho manual e intelectual. Pedagogicamente, trata-se de tomar o trabalho como princípio educativo, educando pelo trabalho e para o trabalho, não se restringindo à educação profissional, mas formando o ser humano trabalhador, conhecedor na teoria e na prática dos fundamentos e métodos das principais formas de trabalho naquele momento histórico, na perspectiva da educação politécnica.

Para tanto, a escola precisaria vincular-se ao trabalho produtivo, para além da escola. Não qualquer trabalho, mas aquele socialmente necessário, pedagogicamente relevante e adequado ao nível de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes.

Por fim, temos a noção de Complexo, que comparece na experiência russa em diversos sentidos. Primeiramente, podemos tomar o complexo como uma forma de compreender os fenômenos da realidade em sua totalidade e historicidade, como complexidade concreta. A realidade é complexa: os fenômenos da realidade não podem ser compreendidos isoladamente. Daí os limites de apreender a realidade no âmbito das disciplinas. Os fenômenos da realidade estão interligados e somente podem ser compreendidos na sua complexidade, com suas relações. E mais que buscar estabelecer as relações interdisciplinares, interessa compreender os diferentes fenômenos em suas correlações (KRUPSKAYA, 2017).

O Complexo, portanto, não se restringe à tematização da realidade, mas aos fenômenos em sua concretude e com suas relações. Ou seja, podemos estudar o tema “Reforma Agrária Popular” como um assunto interdisciplinar da história, da geografia e da sociologia, reduzindo-o a um estudo livresco na sala de aula, uma tarefa escolar; no entanto, ao abordá-lo como um complexo, nosso interesse vai além do assunto, do estudo de um tema, buscando a compreensão da “Reforma Agrária Popular” como um fenômeno da realidade atual, em sua historicidade, em sua territorialidade, em sua dimensão social. É a própria realidade complexa o objeto de estudo. Nosso interesse desloca-se para a compreensão da realidade. Compreender a realidade para nela intervir. Para transformá-la.

Nessa perspectiva, o estudo do complexo também mobiliza conhecimentos de diversas áreas do conhecimento (da história, da geografia, da sociologia...), porque a realidade, nessa concepção, somente pode ser compreendida em suas múltiplas relações, como complexidade.

Assim sendo, o estudo da realidade exige um método capaz de apreendê-la em sua complexidade histórica e como totalidade. E aqui temos um segundo sentido de complexo como método, o Método dos Complexos. Se colocamos à escola a tarefa de proporcionar, a partir do estudo teórico, um conhecimento dos fenômenos da realidade em sua complexidade (os Complexos), faz-se necessário que recorra a um método adequado (o Método dos Complexos), que nada mais é que o método histórico-dialético de estudo da realidade.

Uma terceira noção que nos interessa é do complexo como unidade curricular de ensino, o Sistema de Complexos, que trata de uma organização curricular do plano de estudos. Enquanto o Sistema de Disciplinas toma cada disciplina como unidade curricular, organizando o ensino exclusivamente a partir dos tópicos do conteúdo disciplinar; o Sistema de Complexos considera a própria unidade curricular em sua complexidade multifacetada, integrando os conteúdos e objetivos de ensino (bases das ciências e artes) com a atualidade, o trabalho socialmente necessário e a auto-organização dos estudantes, a partir de um complexo (fenômeno da realidade em sua complexidade), base da unidade curricular.

Sem romper com a organização disciplinar e sem perder o foco na especificidade da escola (as bases científicas, filosóficas e artísticas), o Sistema de Complexos articulam-nas num exercício teórico-prático com fenômenos da realidade, em sua atualidade, possibilitando uma abordagem interdisciplinar, mobilizando os conhecimentos das diversas disciplinas para compreensão da realidade, inserindo os estudantes numa prática reflexiva de trabalho socialmente necessário e proporcionando a sua auto-organização.

Ao construir a unidade curricular dos diversos elementos que o constituem (conteúdos e objetivos de ensino, complexo e atualidade, trabalho socialmente necessário e auto-organização), a partir dos complexos, rompemos a fragmentação disciplinar, articulando as diversas disciplinas cujos conteúdos e objetivos de ensino convergem para o referido complexo, exigindo planejamento e organização coletiva do trabalho docente.

Vale salientar que nem toda disciplina articula-se com todos os complexos, demandando flexibilidade na organização coletiva, conforme as necessidades apontadas por cada complexo a ser estudado. Portanto, não se trata de forçar a barra e buscar construir relações superficiais.

Igualmente, muitos conteúdos e objetivos programáticos disciplinares não se relacionam com os complexos estudados, o que não significa que não sejam importantes e não devam ser estudados. Ou seja, o Sistema de Complexos possibilita uma dinâmica interdisciplinar, a partir da relação existente entre os fenômenos da realidade, mas não elimina o planejamento disciplinar.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ

A experiência concreta a partir da qual tecemos nossas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará – é, do ponto de vista histórico, uma novidade na educação no estado que, por sua vez, compartilha uma novidade na política educacional brasileira: a Educação do Campo.

Novidade que se expressa tanto em sua breve temporalidade, quanto no caráter inédito do arranjo curricular, que embora se inspire em outras experiências, apresenta uma criatividade peculiar.

Ocorre que até 2010 não existia nenhuma escola de ensino médio em assentamentos de reforma agrária no Ceará, em decorrência da herança de negação do direito à educação para a população camponesa. Somente a partir das lutas organizadas pelo MST, do início de 2010 para cá, foram construídas 12 escolas de ensino médio nesses territórios, dez das quais encontram-se em funcionamento e duas em fase de conclusão das obras.

E, na medida em que as escolas vêm sendo construídas, segue-se um processo coletivo de elaboração e implementação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) – a partir da construção coletiva com as famílias e educadores(as) dos assentamentos envolvidos, e de interlocuções com a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) – coordenado por um coletivo estadual organizado pelo Setor de Educação do MST/CE, que permanece atualmente articulado como instância organizativa estadual das escolas de ensino médio, com representações do Setor de Educação do MST/CE, de gestores, educadores e lideranças locais, na coordenação das ações de elaboração, formação e articulação política em torno da construção e garantia das condições de implementação dos PPP's.

Os trabalhos de base com as comunidades viabilizaram a discussão coletiva do projeto de escola, bem como a tomada de decisões importantes como a definição dos nomes das escolas, a partir da indicação coletiva das

comunidades de cada assentamento, homenageando referências da luta popular e pela reforma agrária no Ceará; a doação dos terrenos para os campos experimentais, com a cessão de uma área entre 05 a 10 hectares do assentamento para a escola; e a discussão de critérios e mobilização de pessoas, indicadas coletivamente pelas comunidades, para participação da seleção de educadores e de servidores de apoio, considerando o perfil estabelecido na normatização existente na rede estadual para seleção e contratação de pessoas.

Nesse percurso e do aprendizado com experiências históricas dos trabalhadores, em especial com as experiências de educação do próprio MST, avançou-se criativamente na configuração de uma forma escolar que, embora não rompa com o hegemonicamente instituído, tenciona em diversos aspectos, introduzindo ou modificando elementos que podem contribuir na constituição de um currículo na perspectiva da educação do campo, como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora.

Do que foi possível avançar na transformação da forma escolar, destacamos cinco aspectos: a) o inventário da realidade e o vínculo com a vida; b) a diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional; c) o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho; d) os componentes curriculares integradores, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e demais práticas sociais; e) a organização coletiva e a auto-organização dos estudantes (SILVA, 2016).

O Inventário da Realidade é um recurso didático que consiste numa pesquisa diagnóstica coletiva, envolvendo educadores, estudantes e comunidades, em torno de um mapeamento dos elementos do meio onde a escola está inserida, a fim de possibilitar a integração do conhecimento escolar com a realidade atual, buscando superar a histórica ruptura entre escola e vida (CALDART, 2010).

Na experiência dessas escolas, os diversos aspectos (ou porções da realidade) mapeados são inicialmente agrupados em quatro categorias: formas participativas de gestão e organização; fontes educativas do meio – naturais, culturais e sociais; formas de trabalho; lutas sociais e contradições, constituindo um subsídio ao planejamento pedagógico.

Desde 2016, as escolas vêm qualificando a construção dos inventários, construindo um detalhamento descritivo de cada porção, de modo que sua forma final, que até então era um quadro, vem adensando e assumindo o formato de livro, o “livro da realidade”. As atividades realizadas para construção e atualização dos inventários têm demonstrado sua importância didática, sobretudo, na relação das escolas com as comunidades e na apropriação e reflexão coletiva sobre a realidade local.

Além disso, a utilização da sistematização produzida, como recurso pedagógico, tem sido abordada nas formações continuadas e nos planejamentos, com avanços nas estratégias para definição das porções da realidade prioritárias para o trabalho com cada turma, em cada período; na conexão entre os conteúdos curriculares e as referidas porções da realidade e no planejamento coletivo interdisciplinar.

Desse modo, o currículo escolar conta com um recurso pedagógico que contribui na contextualização e historicidade do conhecimento, potencializando o diálogo entre os conteúdos previstos nos componentes curriculares e a realidade a ser conhecida, interpretada e transformada (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 53).

Ao assumir a formação humana como função da educação escolar e reconhecer a sua multidimensionalidade, o MST compreende os limites da forma escolar centrada unicamente nas aulas e propõe a diversificação dos tempos escolares. A ideia de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante da Pedagogia do Movimento: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser. A escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhada pedagogicamente (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 215).

Recuperando essa noção, os PPP's das escolas de ensino médio estão organizados em vários tempos educativos, predominando os que se seguem: Tempo formação e mística, Tempo aula, Tempo estudo individual, Tempo trabalho, Tempo oficina e atividades culturais, Tempo seminário, Tempo organicidade, Tempo esporte e lazer (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 45).

Para viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação, cada assentamento cedeu para a escola uma área de terra adequada para o cultivo, próxima às unidades escolares, com dimensões que variam entre 05 e 10 hectares. A partir dessas áreas anexadas às escolas como unidades pedagógicas destinadas à produção agrícola, constituiu-se a estratégia dos “campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária como lugar de encontro da educação com a produção, da teoria com a prática, a partir de uma área específica de produção, mas também dos diversos outros espaços produtivos” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47).

Na verdade, a estratégia proposta não se restringe à área de terra citada, mas pretende compreender todas as iniciativas de articulação do trabalho com a educação, tendo como especificidade o trabalho camponês, consistindo em “laboratório onde experimentamos, pesquisamos, inventamos tecnologias para a agricultura camponesa, a partir da realidade produtiva de cada comunidade” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, pp. 51-52).

Percebe-se, ainda, que além do seu propósito pedagógico, existe uma intenção de que se constitua como lugar de produção de conhecimentos que possa fortalecer a agricultura camponesa e a reforma agrária, propondo-se como:

[...] território do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da construção de novas alternativas tecnológicas, da organização coletiva, da cooperação para o trabalho, de experimentação do novo campo em construção: da agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da economia solidária, da convivência com o semiárido, da resistência cultural (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 51).

Desse modo, por um lado, é um recurso cuja finalidade é ser educativo, “numa perspectiva interdisciplinar onde o trabalho constitui-se em unidade complexa de conhecimentos que identificam saberes das diversas áreas específicas”, tendo como pano de fundo a apropriação do conhecimento científico. E, por outro, tem um papel propositivo, de produção e disseminação de conhecimentos. “Portanto, identificam necessidades que partem da produção; pesquisam, experimentam, desenvolvem alternativas e disseminam junto às comunidades” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 65).

Destaca-se, ainda, suas possibilidades na formação para o trabalho e organização coletiva, tendo “como princípio organizativo a cooperação, que será estimulada através das diversas formas – equipes, grupos coletivos, turmas – desde um planejamento coletivo e da avaliação de cada ação realizada” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 52).

Além de recorrer ao trabalho como atividade educativa, essa estratégia pedagógica vincula-se aos propósitos de preparação para o trabalho agrícola, de base agroecológica e cooperativado, buscando responder às necessidades imediatas colocadas pela conjuntura atual da reforma agrária e da luta pela terra.

No entanto, como já afirmamos anteriormente, quer seja como concepção ou enquanto prática educativa, a agroecologia comparece de modo pontual e fragmentado, nas experiências dessas escolas, subutilizando o potencial dessa estratégia pedagógica.

A inserção de três novos componentes curriculares, de caráter teórico-prático, na parte diversificada da matriz curricular, quais sejam: Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP); Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP); e Práticas Sociais Comunitárias (PSC), foi o artifício possível para dispor de tempo e educador para introdução da pesquisa, do trabalho e demais práticas sociais como atividades educativas integradoras.

Embora, formalmente de caráter disciplinar, a natureza dos seus conteúdos e a intenção expressa nos projetos atribui-lhe um caráter interdisciplinar devendo “funcionar como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta, através da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 46).

Tal proposição se associa ao entendimento de que “a Escola do Campo ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, precisa construir estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos

campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 46).

O componente “Projetos, Estudos e Pesquisa” é proposto com duas intenções: possibilitar a investigação de problemas da realidade, tomando-a como objeto de estudo, e proporcionar a iniciação científica, possibilitando que os jovens se apropriem dos fundamentos e métodos científicos. Para tanto, prevê a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, sugerindo a construção de um percurso de pesquisa ao longo do ensino médio, ao mesmo tempo em que situa a pesquisa como princípio pedagógico, presente em todas as áreas do conhecimento (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 50).

Igualmente, o trabalho como princípio educativo deverá estar presente em todas as disciplinas, sendo articulado através do componente curricular “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, que, como seu nome sugere, organiza e coordena as atividades no “campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária” e demais unidades produtivas, bem como orienta o estudo das técnicas específicas e métodos de organização coletiva para o trabalho produtivo (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 64).

Dialogando com as demais áreas, esse componente curricular deverá promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática; promover formas de organização para o trabalho com base na cooperação; e tomar o trabalho produtivo camponês e seus desafios como objeto de estudo, promovendo as tecnologias camponesas (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 46).

Por fim, o componente curricular “Práticas Sociais e Comunitárias” abriga, sobretudo, as matrizes da cultura, da luta social e da organização coletiva, a fim de viabilizar a “integração da escola com outras dimensões da vida camponesa” através do “desenvolvimento de práticas sociais de intervenção coletiva [...], articulando a mobilização social e comunitária, a organização coletiva, a participação social e política, a mística e a animação da cultura camponesa”(ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47).

Num esforço de reduzir a fragmentação disciplinar e fortalecer a organização coletiva do trabalho, as ementas dos componentes curriculares prevêm objetivos formativos e de ensino por área do conhecimento, tendo previsto o planejamento pedagógico a partir do inventário da realidade e avaliação por área. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 53). Para tanto, todos os componentes curriculares foram organizados em três áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Sociais e suas Tecnologias.

No que se refere à gestão escolar, considera-se que as estratégias para gestão coletiva possuem uma dimensão educativa, a pedagogia da organização coletiva. Em relação a esse aspecto, as escolas compartilham a mesma estrutura orgânica, centrada na coletividade, composta pelas seguintes instâncias: Assembleia Geral da Comunidade Escolar, Coletivo de Educação do Assentamento, Colegiado de Gestão da Escola, Coletivo de Educadores, Coletivo de Funcionários, Coletivo de Estudantes e Núcleos de Base (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 26).

O vínculo entre a escola e a comunidade na gestão escolar, potencializando seu caráter público, é concretizado através da participação das representações das comunidades e do Coletivo de Educação do Assentamento no Coletivo de Gestão da Escola, além da própria relação orgânica entre o Coletivo de Educação do Assentamento, instância local do Setor de Educação do MST, que articula os diversos segmentos da comunidade em torno da defesa do direito da educação, com a escola.

Por fim, a auto-organização dos estudantes parte de instâncias primárias de organização, os Núcleos de Base (Nb's), compostos entre 07 e 10 estudantes de uma mesma turma, que escolhem uma coordenação para cada núcleo e, entre os núcleos, um casal para Coordenação da Turma. “A articulação dos Núcleos de Base é feita através do Coletivo de Educandos(as), formado por todos os coordenadores e coordenadoras de turmas, instância representativa do segmento dos estudantes, equiparando-se e podendo desempenhar as funções do Grêmio Estudantil” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Observando a prática, verificamos que a realidade concreta do cotidiano escolar tem apresentado dificuldades na garantia de tempo para a organicidade, bem como da efetiva organização coletiva do trabalho, do estudo, das decisões e da vida escolar, que fragilizam a coletividade, e que têm sido enfrentadas de diferentes formas em cada escola. Por outro lado, a presença dos diversos segmentos nos encontros de planejamentos, nas formações continuadas e no coletivo estadual de coordenação das escolas de ensino médio do campo, tem contribuído no fortalecimento da coletividade. E o protagonismo dos estudantes na organização das místicas, nas tarefas coletivas, na organização da juventude além da escola e nas lutas sociais dão mostras da potencialidade da auto-organização na formação da autonomia desses sujeitos.

CONSTRUÇÃO E USO PEDAGÓGICO DO INVENTÁRIO DA REALIDADE: RUMO AO PLANEJAMENTO POR COMPLEXO

Retomando a inspiração da Pedagogia Socialista, quanto aos objetivos formativos da educação escolar de formar lutadores e construtores, do que precede conhecer a realidade para transformá-la, um próximo passo do planejamento, aqui proposto, consiste em diagnosticar e organizar o conhecimento prévio acerca da realidade vivida pelos sujeitos do processo educativo, da escola e seu entorno. Para tanto, tem-se recorrido ao uso do Inventário da Realidade.

A construção do Inventário da Realidade é uma atividade coletiva, podendo envolver educadores(as), estudantes e comunidades em torno de uma pesquisa diagnóstica participativa. A finalidade imediata é fazer um levantamento e organizar os dados da realidade local, como um grande inventário. Para tanto, é importante definir categorias organizativas que contemplem os diversos aspectos da realidade, considerando a natureza; o ser humano como ser social e suas relações (a sociedade); e o ser humano em sua relação com a natureza (o trabalho). Assim era organizado em suas origens, na experiência russa.

Nas experiências históricas de uso dessa estratégia pedagógica no Brasil, o MST tem reorganizado tais categorias a partir das matrizes pedagógicas do trabalho, da cultura, da luta social, da organização coletiva e

da história, elaboração sistematizada na Pedagogia do Movimento, e proposto a organização dos fenômenos da realidade inventariados com a seguinte classificação, utilizada na experiência das escolas cearenses: Formas participativas de gestão e organização; Fontes educativas do meio (naturais, culturais e sociais); Formas de trabalho; e Lutas sociais e contradições.

A nosso ver, consideramos que esse recurso pedagógico pode ser utilizado com duas funções: como atividade educativa em si, tomando a pesquisa como princípio educativo, e como construção de um subsídio para o planejamento pedagógico, que possibilite articular a teoria, dos componentes curriculares, com a realidade concreta, na construção do conhecimento.

No primeiro caso, podemos iniciar com atividades de caráter exploratório, a partir do próprio conhecimento prévio dos estudantes, mapeando os elementos da realidade, para cada categoria do quadro acima, podendo ainda agrupar os estudantes por territórios, nos casos em que a escola tiver uma grande abrangência territorial, envolvendo diversas comunidades com realidades diferenciadas. Em seguida, a partir de roteiros previamente construídos, organizar incursões nas comunidades, para qualificar o inventário da realidade.

Progressivamente, com suporte da metodologia de pesquisa, e a partir das diversas áreas do conhecimento, podemos organizar diferentes atividades de campo para fazer levantamentos de dados, recorrendo às mais variadas fontes e sistematizando-os nas diversas linguagens. Por exemplo, com os recursos da cartografia, construir mapas da comunidade, retratando diferentes aspectos (os recursos naturais, os territórios da juventude, cartografia do trabalho...); exposições fotográficas e pequenos filmes temáticos (a natureza, o trabalho, as lutas, a cultura...); relatos de histórias; inventários específicos (da produção agroecológica, da vegetação nativa, da cultura popular...).

Nesse sentido, a pesquisa da realidade seria uma atividade permanente com objetivos de aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre sua realidade; introduzir-se na pesquisa científica; apropriar-se das diversas metodologias de sistematização, dos diversos gêneros textuais, das diversas linguagens; e construir um acervo de informações sistematizadas sobre a realidade local que poderiam alimentar um espaço permanente e

público, da memória e da cultura popular camponesa, agregando uma função social.

Ao mesmo tempo, tais atividades produziram um acervo cada vez mais qualificado sobre a realidade local, que poderia ser posteriormente utilizado como fonte de pesquisa, como recurso didático e como subsídio para organização do trabalho docente, a segunda função apontada para o inventário.

Como subsídio pedagógico, as escolas de ensino médio das áreas de reforma agrária do Ceará iniciaram o uso dessa ferramenta, sistematizando o inventário numa tabela de quatro colunas, como a apresentada anteriormente, listando em cada coluna os diversos elementos encontrados na escola e seu entorno, aqui denominados porções da realidade.

Com o tempo, tem-se avaliado que, como material pedagógico, o inventário da realidade organizado como um quadro que lista um acervo com os principais elementos da realidade local torna-se limitado em sua função, principalmente para utilização de educadores(as) que tenham pouco conhecimento dessa realidade.

Diante disso, nos últimos anos, as escolas têm feito um esforço para qualificá-lo com um detalhamento descritivo de cada porção da realidade, inicialmente expressa por uma palavra ou frase numa tabela, passando a descrevê-los textualmente e sistematizando o inventário como um livro, e não mais como um quadro, o livro da realidade.

Convém destacar que o esforço maior de construção do inventário se dá num primeiro momento, carecendo de atualização periódica, uma vez que a realidade local não muda significativamente de um ano para outro, mas sempre tem novos elementos que podem ser acrescentados.

E, considerando o seu potencial didático, podemos utilizá-lo como uma estratégia didática, com diferentes abordagens em cada turma. Tomando um exemplo com o ensino médio, podemos focar o trabalho das turmas de primeiros anos no estudo do inventário existente, sua verificação na realidade, atualização e sistematização em variadas expressões; para o segundo ano, a prioridade pode ser o detalhamento descritivo do inventário, a

partir da pesquisa e produção de textos ampliando e qualificando o acervo de informações, num exercício de escrita coletiva; e no terceiro ano, podemos nos dedicar a construção de inventários específicos, fazendo incursões mais profundas sobre determinados fenômenos da realidade local.

Enquanto subsídio pedagógico, uma vez construído o inventário, quer na forma de quadro ou de livro, contando ou não com uma diversidade de outros materiais produzidos, o desafio da organização do trabalho docente segue para o planejamento do ensino, articulando o programa de sua disciplina (objetivos e conteúdo de ensino), com os objetivos formativos e as porções relevantes da realidade, organizadas no inventário.

Uma vez construído o Inventário da Realidade passamos à definição das Porções da Realidade que tomaremos como prioridade para o planejamento pedagógico. Essa definição precisa considerar a relevância social da porção e sua potencialidade pedagógica e é necessária porque, embora a realidade seja um todo indivisível, não podemos apreendê-la em sua totalidade, senão a partir dos fenômenos (porções), compreendidos como Complexos de Estudo.

Em relação à relevância social, podemos levantar as prioridades de interesse em atividades, culminando a construção ou atualização do inventário, com a participação das comunidades, socializando as informações e produções dos estudantes e problematizando-as através do debate coletivo, a fim de levantar as principais questões. Nesse momento é fundamental que o debate não se restrinja às questões locais, buscando suas articulações com o movimento histórico da atualidade.

Do ponto de vista pedagógico, é importante identificar as porções/complexos com maior possibilidade de articulação com os conteúdos e objetivos de ensino dos vários componentes curriculares, das várias séries e com os objetivos formativos propostos. Para tanto, sugerimos um exercício de levantamento das conexões entre as porções/complexos com maior relevância social e os conteúdos/objetivos de ensino, organizando um Quadro de Conexões de Conteúdos, a partir do qual os(as) educadores(as) deverão elaborar os Planos de Organização do Trabalho Docente (Planos de Ensino), considerando tanto as atividades integradas interdisciplinares (gerais), quanto a contextualização das atividades disciplinares.

Para essa etapa do Planejamento, é fundamental a clareza dos objetivos formativos (gerais) e dos objetivos de ensino (específicos) e o domínio do conteúdo programático de cada componente curricular, bem como um mínimo de conhecimento prévio sobre cada porção escolhida, a fim de reconhecer adequadamente todas as possíveis conexões entre o conteúdo programático e as porções da realidade.

O quadro de conexões possibilita considerar quais porções são interessantes para cada turma e em que período. Permite, ainda, identificar os conjuntos de disciplinas com maior potencialidade de articulação interdisciplinar a partir de cada porção/complexo. Sabendo que nem toda disciplina se relaciona com todas as porções, e não adianta “forçar a barra”; e nem todo conteúdo curricular tem conexões com as porções escolhidas, e nem por isso deixa de ser importante.

Importante observar, também, que a quantidade de porções e o tempo necessário para desenvolvê-las são variáveis, exigindo cuidado na definição de prioridades para não cair numa abordagem superficial. Lembrando que cada porção/complexo de estudo irá orientar o planejamento, articulando os demais elementos do Sistema de Complexos, mas nem tudo cabe aqui, demandando também o planejamento disciplinar.

Por fim, definidos os objetivos formativos, objetivos de ensino, conteúdos e porções/complexos que serão estudados em cada disciplina, em cada turma, o próximo passo é o planejamento coletivo de cada complexo, agrupando os educadores, a partir de sua relação com os respectivos complexos. Observe que a organização coletiva dos educadores, nesse caso, não é necessariamente por área do conhecimento, mas por complexo de estudos, a partir dos conteúdos e objetivos de ensino e dos objetivos formativos inerentes aos referidos complexos.

Após a identificação das conexões de conteúdos, passamos então à proposições de atividades relacionadas a cada complexo. Sugerimos iniciar pelo planejamento de atividades integradas interdisciplinares, relacionando as atividades com as porções e as turmas que estarão envolvidas com as mesmas. Considerando que as mesmas serão, prioritariamente, atividades de trabalho, pesquisa ou prática social, sugerimos planejá-las a partir dos respectivos componentes curriculares da parte diversificada,

compreendendo estas como atividades coletivas a todos(as) educadores(as) ou distribuídas entre coletivos de educadores(as), no caso das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará.

Nesse caso, o trabalho, a pesquisa e as práticas sociais são atividades coletivas, de responsabilidade, ao menos, do conjunto de educadores agrupados no respectivo complexo. Outra preocupação desse momento refere-se ao planejamento da organicidade. Como os estudantes serão organizados para o estudo no sistema de complexos, sobretudo, na pesquisa, no trabalho e nas práticas sociais, considerando as possibilidades de agrupamentos inclusive entre estudantes de diferentes séries.

Na sequência dirigimos o foco do planejamento às atividades disciplinares. Nesse caso, cada educador(a) precisará organizar um plano de cada componente curricular para cada turma, considerando tanto as atividades que se relacionam com as porções da realidade, quanto aquelas que não possuem relação, mas precisam ser trabalhadas, distribuindo as atividades ao longo do ano.

Esse nível de planejamento também deverá considerar os objetivos formativos e os objetivos de ensino e não poderá restringir-se ao sumário do livro didático. O(a) educador(a) deverá tomar como referência a Ementa do componente curricular e o Quadro de Conexões de Conteúdos e planejar seu curso ao longo do ano, definindo conteúdos; se tem relação com as porções ou não; objetivos de ensino associados; metodologia (atividades, recursos, se vai usar o livro didático ou outras fontes...) e forma de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Escola do Campo, uma vez que assume como sua função contribuir com a formação humana e reconhece, conscientemente, seu vínculo com um projeto de sociedade, a organização do currículo não pode restringir-se aos objetivos de ensino, mas precisa explicitar os objetivos formativos com os quais pretende contribuir.

Uma vez estabelecidos os objetivos formativos, de caráter geral, o planejamento não poderá limitar-se aos conteúdos disciplinares, mas precisará considerar o conteúdo da realidade com o qual se vincula e apontar estratégias educativas que contemple a diversidade da formação humana, ultrapassando a dimensão cognitiva. No primeiro caso, propomos a utilização dos inventários da realidade e no segundo, a organização de diversidade de tempos e espaços educativos.

Em relação ao conteúdo da realidade, precisa ser sistematizado (Inventário da Realidade) e detalhado, constituindo um recurso pedagógico que subsidie a organização do trabalho docente (Livro da Realidade), tanto no que se refere ao planejamento de atividades integradas interdisciplinares, quanto ao planejamento de atividades disciplinares contextualizadas.

Uma vez que não é possível trabalhar o tempo todo com a realidade toda, é necessário definir, coletivamente, porções da realidade (fenômenos da realidade) que serão focados com prioridade a cada período (semestre/ano) em cada turma, os complexos de estudo.

A definição dos complexos de estudo deverá levar em consideração sua relevância social na atualidade e as potencialidades pedagógicas, a partir de sua articulação com os objetivos e conteúdo de ensino e os objetivos formativos.

Daí, a organização do trabalho pedagógico segue agrupando os educadores, pelo vínculo dos componentes curriculares dos quais são responsáveis com cada complexo de estudo, tomando as diversas estratégias pedagógicas numa unidade curricular do plano de ensino.

Por fim, lembramos que esse é um esforço inicial de elaboração com os limites e possibilidades criativas de sua natureza, em construção a partir da sistematização das práticas em curso, no mesmo instante em que vem sendo experimentadas.

REFERÊNCIAS

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, Roseli Salete. (Org.) **Caminho para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, CE: EEM Florestan Fernandes, 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, CE: EEM Francisco de Araújo Barros, 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Madalena, CE: EEM João dos Santos de Oliveira, 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA. **Projeto Político Pedagógico**. Itapipoca, CE: EEM Maria Nazaré de Sousa, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KRUPSKAYA, Nadja K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Setor de Educação. **Educação no MST: Balanço 20 anos**. Boletim da Educação nº 09, dezembro de 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Setor de Educação. **Dossiê MST Escola**. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial. Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo, Agosto/2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.. **Escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, Marlene; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Saete. **Caminhos para a transformação da escola: Organização do trabalho pedagógico das escolas do campo**. V. 3. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SHULGIN, Viktor. N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2016.

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES: CONTEXTO, TRAJETÓRIA E PROJETO PEDAGÓGICO

*José Filho Araújo Santos
Lourdes Vicente*

A Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes se insere no contexto de luta pela terra da região dos sertões dos Inhamuns, iniciada em meados dos anos 1980 por camponeses e camponesas que encontraram na luta e na organização as mudanças necessárias para viver bem.

O processo sócio-histórico do Assentamento Santana, situado no município de Monsenhor Tabosa, sertões de Crateús, registra a luta coletiva pela terra, como pressuposto de objetivação das necessidades humanas, articulada também pela subjetivação de valores, sonhos, e perspectivas de vida, a partir da produção cultural de novas relações, com a terra, com a produção agrícola, com a cooperação e com a formação de homens e mulheres no campo.

O Assentamento Santana surge na década de 1980, especificamente, no ano de 1987, se constituindo como a primeira experiência de reforma agrária, do Ceará e do Brasil, com a posse e uso da terra organizada em um regime coletivo, de trabalho e produção associada (ARAÚJO, 2006).

Após a posse da terra, as famílias assentadas do Assentamento Santana decidiram não parcelar a propriedade e optaram pelo regime de posse coletiva da terra com o objetivo de construir uma nova forma de organização e fortalecer o sistema coletivo de convivência social do trabalho, da produção, da organicidade comunitária, entre as famílias assentadas. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 13).

Este Assentamento é composto por homens e mulheres, com trajetórias de vida marcadas pela subalternização e exploração do trabalho, ex-moradores de fazendas pertencentes a latifundiários nos municípios de Monsenhor Tabosa e Tamboril. Estes sujeitos vivenciavam a dureza do mando das oligarquias políticas e econômicas da região quando da apropriação privada da produção social da riqueza, negando-os, o acesso a condições dignas de trabalho e moradia.

Vale dizer, que em meio a essa realidade, esses camponeses participavam de processos formativos, promovidos pela Diocese de Crateús, com base na Teologia da Libertação, anunciando à terra prometida, banhada de leite e mel, alusão à reforma agrária, dentro de um ideário de acesso à terra e a direitos. Este movimento, na Diocese de Crateús, foi conduzido neste período por Dom Antônio Batista Fragoso, que assumia uma práxis religiosa, marcada pela luta em favor dos pobres e marginalizados. Seguindo as decisões do Concílio Vaticano II, Dom Fragoso optou em construir uma “Igreja aliada ao povo”, de caráter popular e libertadora. Com um intenso trabalho de base estimulava os trabalhadores e trabalhadoras, especialmente do campo, à organização coletiva para lutar pelas condições de vida, articulada ao fortalecimento da cultura e dos saberes dos povos da terra.

Como resultado desse processo e motivados pelo sonho de ter a terra para viver e produzir sua existência, os camponeses e camponesas de Santana²⁶ mobilizaram-se em torno de princípios assentados em um ideário coletivo, fruto das vivências possibilitadas pelas Comunidades Eclesiais de Bases – CEBs. Deste modo, ao conseguirem galgar a conquista da terra pela portaria de posse emitida pelo Incra em 14 de maio de 1987, firmaram-se numa área geográfica que antes era improdutiva e abandonada, e passaram a cultivar nesse espaço, a vida, a história e a organização coletiva, enquanto sementes, germinadoras de sonhos, lutas e horizontes²⁷.

26 Provenientes das comunidades de Cacimba do Meio, Sítio e Viração, ambas pertencentes ao município de Tamboril – Ceará e provenientes das comunidades de Boa Hora, Olho D’água da Mandioca, Olho D’água Velho, João Lopes, Jurema, Santana dos Domingos e Tourão, ambas pertencentes ao município de Monsenhor Tabosa – Ceará.

27 As principais conquistas, fruto da organização coletiva, destacam-se: a posse da terra; a construção da agrovila com 97 casas; a construção de doze açudes; de quatro barragens e de quatro cacimbões; construção de dois armazéns comunitários; a construção uma garagem para o estacionamento dos transportes coletivos; a construção de uma bodega comunitária; aquisição de duas motos, dois tratores e um caminhão para o uso das atividades coletivas; energia elétrica; instalação hídrica; calçamento da agrovila; ponto de cultura; casa digital; Escola de Ensino Fundamental São Francisco; Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes; capela Senhora Santana; casa do mel; posto de saúde; aquisição de rebanhos bovinos, ovinos e caprinos para o patrimônio coletivo; a construção de setenta cisternas de placas e vinte e duas de enxurradas.

É no solo desta realidade que se desencadeou uma sociabilidade movida pela terra de trabalho como solo de produção da vida, da cultura, da memória e das relações humanas mais justas, contrapondo-se a terra de negócio (MARTINS, 2000).

Assim, o Assentamento se estabeleceu:

[...] no ano de 1987, com a Portaria nº. 393 (COPÁGUIA, 1993), sete meses depois da desapropriação das fazendas Santana e Serra das Bestas. Durante sete meses os trabalhadores rurais discutiram e definiram o projeto de Assentamento cuja base era terra e trabalho coletivos. Posteriormente, no início da década de 1990, ocorreu uma reformulação do Assentamento, mudando sua base de produção para produção mista, no qual parte da produção passou a ser realizada através do trabalho cooperado e parte pelo trabalho individual, mantendo a terra coletiva, como critério básico de sua organização (ARAÚJO, p. 13, 2006).

Ao longo da história de Santana, a organização comunitária assumiu dimensão central da vida social, apresentando níveis qualitativos de produção agrícola e pecuária de convivência com o semiárido, indicando significativa melhoria na qualidade de vida das unidades familiares. As formas de controle sociais coletivas assentadas na cooperação, nucleação²⁸ e assembleias permitiram assegurar uma infraestrutura de gestão e decisão da vida comunitária; mobilizando politicamente os(as) camponeses(as) em movimentos sindicais e sociais a favor da terra, conquistando, na última quadra histórica, políticas públicas na área social e agrícola, ainda que operacionalizada com limites. Estes camponeses vêm construindo processos de fortalecimento e resgate da cultura popular e incentivo a produção artístico-cultural, com objetivo de elevar a consciência e o registro estético da história; bem como, promovem a formação básica e humana de crianças, jovens, adultos e idosos, por meio da proposta curricular da educação do e no campo; constituindo também mediações que demonstram as condições objetivas e subjetivas de permanência e (r)existência no espaço agrário cearense.

Um dos grandes anseios do Assentamento, desde sua ocupação, foi o acesso à educação e o direito de estudar para os filhos e filhas de Santana. Assim, as combinações de ocupar a terra e ocupar o latifúndio do saber

28 A nucleação se refere a experiência dos Núcleos de Base, que são coletivos compostos de cinco a dez famílias que se reúnem quinzenalmente para discutir a vida comunitária, propor encaminhamentos para os problemas e sugerir formas de qualificar a organização da vida no espaço comunitário.

passaram a compor sua ação política e a construir uma proposta política e pedagógica que contribuísse na formulação de respostas às necessidades humanas dos camponeses. Esta escola foi refletida – rompendo com a lógica da escola marginalizada, ignorada pelos poderes públicos, extensão do urbano e/ou depósito daquilo que restava de materiais das escolas urbanas – nos marcos de um percurso educativo da formação humana, entendida em múltiplas dimensões.

Como parte do processo de constituir experiências de educação popular na Diocese de Crateús que fossem alicerçadas nas lutas e contextualizadas na realidade camponesa, os(as) agentes de pastorais sociais, trabalhadores(as) da cidade e camponeses(as) passam a refletir sobre os processos históricos de negação do direito de estudar e a problematizar a escola formal que descon siderava e desvalorizava os saberes historicamente construídos pelo campesinato.

Desde sua gênese, para o Assentamento Santana, a lógica da educação rural foi sendo questionada, buscando enfrentar os processos de ausência de acesso à educação no campo; as propostas curriculares destoantes da realidade local, da história, da cultura e da memória dos povos da terra; como ainda, a saída dos jovens para acessar a escola no espaço urbano. Fato que mobilizou a luta social dos camponeses para romper com o ciclo de saída do campo para estudar e/ou acessar o estudo para sair do campo. (CALDART, 2011)

A construção de uma escola popular camponesa dentro da organização interna do Assentamento perspectivava em seu horizonte garantir, além da escola para os seus filhos e filhas, as condições de se tornarem sujeitos críticos e reflexivos, agentes participes daquela realidade. As famílias em 1987 criaram uma comissão de educação responsável para pensar a organização escolar, ao mesmo tempo, que lutava para reivindicar a construção de uma escola junto ao poder público municipal.

É no contexto da desapropriação da terra e início da construção das moradias em 1987, que se ergue junto às casas um espaço para funcionamento da Escola, sendo direcionado como espaço formativo das crianças, jovens, adultos e idosos do Assentamento. A condução do processo era de responsabilidade de uma camponesa, que dispunha na época da quarta

série, considerado o maior nível de formação escolar que a comunidade possuía.

Assim, a partir de 1988 a escola começou a funcionar com turmas de creche à 4ª série, demarcando uma conquista local junto ao poder público municipal de Monsenhor Tabosa. Em 1991, as famílias assentadas da comunidade de Santana, depararam-se com outro problema: a necessidade da implantação do ensino fundamental II. É válido ressaltar que na época os educandos teriam apenas 03 (três) opções: estudar na cidade de Monsenhor Tabosa, repetir a 4ª série ou ficar parado sem estudar.

Em meados da década de 1990, o Assentamento, conquistou através da luta social e política, a construção do prédio escolar, com o funcionamento das séries fundamentais, chegando à oitava série, reconhecida atualmente como nono ano, classificação determinada pelas normativas do Ministério da Educação.

Vale ressaltar que a Escola de Ensino Fundamental São Francisco, desde sua criação, vem sendo construída pelos camponeses do próprio assentamento, assumindo estes sujeitos, as diversas funções e espaços na dinâmica escolar, bem como seu projeto político alicerçado na realidade e na dinâmica da vida do assentamento. Fruto da organização social e da pressão local, diversos sujeitos políticos foram se inserindo na escola, via concurso público e contratos temporários, assumindo funções e cargos de nível fundamental, médio e superior.

Nesse contexto, vale destacar que um dos principais marcos na luta pela educação pública e camponesa no contexto do Assentamento se deu nos anos 2000, especificamente, entre os anos de 2001 e 2003 com a perseguição político-partidária contra oito funcionários públicos do Assentamento, que assumiram posição contrária à gestão municipal. Esta perseguição político-partidária desencadeou processos de cassação dos servidores, situação que moveu o entendimento de apreensão da realidade local do município a partir da análise feita pelo conjunto dos sujeitos do assentamento, das práticas coronelistas e patrimonialistas que regem os espaços e órgãos públicos, com apropriação do espaço público pelos interesses privados, para confrontar e/ou silenciar as vozes que ousam sair da lógica da conformação e da aceitação passiva das práticas assistencialistas.

É a partir desta situação que o Assentamento, em discussão e decisão coletiva, conclui que, para além de lutar pela defesa legal dos concursos públicos, era necessário questionar a urgência do ensino médio, como processo elementar da formação dos camponeses e das camponesas. Esta situação explicitou a descontinuidade dos estudos de vários jovens, como abandono do estudo ao concluírem o ensino fundamental. Nisto a mobilização coletiva dos camponeses, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e o MST fizeram a questão chegar à esfera estadual, especificamente, ao espaço do poder judiciário e poder executivo, conseguindo, a partir daí, respostas positivas diante da situação.

No movimento das lutas e audiências públicas, os(as) camponeses(as) conseguiram assegurar os concursos e a continuidade do trabalho, como também abertura de turmas, de extensão de ensino médio no Assentamento, constituindo-se como a primeira experiência de extensão de ensino médio numa comunidade camponesa no Ceará. Vale inferir que as turmas de ensino médio historicamente se concentraram nas sedes dos municípios, tendo a classe trabalhadora do campo, inúmeras dificuldades para acessar.

A partir de 2002 intensificaram-se as ações de reuniões, assembleias e seminários coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST junto com a comunidade de Santana para a construção do Projeto Político Pedagógico e regimento escolar da Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes. Motivados pela discussão sobre a escola que temos e a escola que queremos, as famílias começaram a construir a escola como centro de cultura camponesa, com o conjunto dos sujeitos da escola, que ganharam a estrutura física com o início das obras em 2007.

Em 2011, o Assentamento conquistou a Escola do/no Campo de Ensino Médio Florestan Fernandes²⁹, que tem se apresentado na realidade social da comunidade como fruto simbólico e concreto da luta dos camponeses, em parceria com o MST, movendo esforços para implantação de uma política educacional voltada para os assentamentos de reforma agrária no Ceará.

29 A nomeação da Escola foi uma homenagem do Assentamento Santana ao grande Professor e Sociólogo Florestan Fernandes, pelo seu exemplo revolucionário, militante e por sido um grande defensor da educação pública, do ensino gratuito, da educação do campo, da reforma agrária, sobretudo, defensor da classe camponesa e operária. A escolha do nome EEM Florestan Fernandes passou por um processo amplo de discussão e participação da comunidade escolar (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012).

A Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes do Assentamento Santana é um centro cultural, vinculada à luta popular que constrói e reforça a identidade de trabalhador e de trabalhadora do campo, incorporando o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia do Trabalho Pedagogia da Cultura, Pedagogia da História e Pedagogia da Alternância (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 09).

A proposta curricular traz em seu bojo a construção de um projeto Político-Pedagógico com pressupostos que pautam o contexto particular da comunidade, articulando o saberes produzidos pela humanidade, retroalimentando os saberes e fazeres com as lutas sociais dos movimentos do campo; com o trabalho agrícola e agroecológico como princípio educativo; e com as práticas culturais locais, na perspectiva de lançar processos de formação que contribua para emancipação humana, ao desvelar as entranhas da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Cultivam-se assim os valores humanísticos na perspectiva de formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade na qual estão inseridos, podendo estes sujeitos intervir como construtores de uma nova realidade social.

A dinâmica histórica da colonização e as instâncias do capital insistem em apagar as memórias, as histórias e as identidades do povo da terra. Nisto a proposta da Educação do/no Campo se ergue no território camponês do Assentamento Santana, com conteúdo, tempos e espaços que fortalecem a história e as práticas sociais dos povos da terra, transformando-se em estratégias e percursos pedagógicos partindo do contexto histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural onde os sujeitos estão inseridos para assim

[...] qualificar o conhecimento popular, possibilitando sua apropriação do conhecimento científico numa perspectiva de produzir novos conhecimentos que contribua com o desenvolvimento agroecologicamente sustentável do campo e com a melhoria da qualidade de vida dos povos camponeses (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 09).

A produção agrícola, articulada e fortalecida pela proposta pedagógica da Escola, vem promovendo uma transição agroecológica no Assentamento Santana, a partir de conhecimentos interdisciplinares que permitem o desenvolvimento de técnicas agrícolas salutaras com o solo, o ar,

água, e a natureza. Através de técnicas estabelecidas nas roças, quintais produtivos, canteiros frutíferos e medicinais são possíveis identificar a melhoria da produção, bem como o favorecimento da relação dos sujeitos com a terra e o trabalho e seus diversos sentidos. Os educandos(as) ao participarem do processo formativo, socializam nas unidades familiares os saberes e técnicas aprendidos, permitindo qualificar a produção camponesa familiar. Assim, observamos que nos últimos anos, o entendimento da alimentação como direito e prática política, vem mantendo uma produção associada ao cuidado e a preservação dos bens naturais, rompendo paulatinamente com as queimadas e desertificação dos solos.

Neste sentido, agroecologia tem ganhado maior expressão na vida cotidiana do Assentamento, de forma especial, com o *Projeto Camponês a Camponês*³⁰, que tem lançado na realidade, um conjunto de técnicas de produção inofensivas ao meio ambiente, rendendo maior capacidade de produção, como qualificação dos frutos da produção familiar camponesa. Pressuposto que desemboca em índices zeros de insegurança alimentar e nutricional, eliminando a realidade da fome.

A escola se esforça para construir novas relações de aprendizagem, mediante um processo de formação que possibilita a construção de práticas pedagógicas democráticas com a participação decisiva dos(as) educandos(as) e familiares. A escola busca estimular o pensamento crítico e a prática propositiva diante dos desafios da realidade.

É importante salientar que, no bojo da proposta política e pedagógica da escola, variados elementos se articulam no processo de formação, considerando aquilo que os(as) trabalhadores(as) do campo reivindicam como necessário para qualificar o desenvolvimento do território. Assim, a escola do/no campo constrói um percurso formativo a partir do ensino médio baseado num currículo de tempo integral, tendo uma prática pedagógica diferente da forma convencional, pois entende o currículo a partir das questões específicas da realidade.

30 Projeto desenvolvido pelo MST em parceria com a Via Campesina internacional com a proposta de formar uma teia de agricultores(as) assentados(as) para compartilharem conhecimentos, investigações, ações de intercâmbios baseadas em diálogos interligados com os princípios dos conhecimentos agroecológicos, numa troca permanente de saberes e de experimentações, com processos entre si de ensino e aprendizagem capazes de resolver problemas nos agroecossistemas.

Essa organização curricular que recorre a um conjunto de estratégias, dentre as quais, a pesquisa diagnóstica coletiva, envolve todos os sujeitos da escola e da comunidade. Esta pesquisa tem como objetivo central orientar as escolas do campo do Ceará sob a égide da Pedagogia do Movimento, delineando a concepção de escola a partir da pedagogia do trabalho, pedagogia da história, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da luta social e pedagogia da práxis.

A proposta pedagógica é inspirada, também, nas aprendizagens da pedagogia socialista no âmbito da integração do conhecimento escolar com a realidade, buscando superar a histórica ruptura entre escola e vida, tendo como uma de suas ferramentas pedagógicas o chamado Inventário da Realidade, que visa identificar as fontes educativas subsidiando os planejamentos pedagógicos no vínculo dos objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento com a vida e a realidade dos educandos(as). Na experiência dessas escolas, as porções da realidade são organizadas por categorias: formas participativas de gestão e organização; fontes educativas do meio – naturais, culturais e sociais; formas de trabalho; lutas sociais e contradições, constituindo um subsídio ao planejamento pedagógico. As práticas pedagógicas construídas a partir dos inventários têm uma relevância didática no que se refere ao fortalecimento da relação das escolas com as comunidades e à reflexão coletiva sobre a realidade local, contribuindo, assim, no planejamento coletivo interdisciplinar. Desse modo, vêm contribuindo para o diálogo entre os conteúdos previstos nos componentes curriculares e a realidade a ser conhecida, interpretada e transformada.

Compreendemos e assumimos a pesquisa enquanto produção e socialização do conhecimento, como uma necessidade essencial, vital e orgânica para a organização, pois sem pesquisa não há conhecimento científico para fazer a transformação, ou seja, a pesquisa é também ferramenta da luta política no sentido de embasar a denúncia, como princípio educativo que deve perpassar o trabalho da escola e cursos. É instrumento de compreensão da realidade e de formulação de estratégia e de intervenção na mesma. A pesquisa no contexto atual tem o papel de contribuir na formação permanente dos educandos, tornando-os sujeitos de um processo de busca da apropriação do conhecimento (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 41-42).

A realidade do Assentamento, e nessa, as relações sociais, culturais, políticas e produtivas do Assentamento passam a estruturar os componentes

curriculares integradores – denominados de Estudo, Projeto e Pesquisa; Práticas Sociais Comunitárias e Organização para o Trabalho e Técnicas Produtivas – de forma que o processo pedagógico dialogue com as questões específicas da realidade enquanto matéria de estudo, pesquisa e intervenção. Esses componentes se apresentam como matrizes de direção formativa nas disciplinas realizando o esforço de não apenas dialogar com o trabalho camponês, com a história local, com as expressões culturais, com a organização coletiva e com as lutas sociais da comunidade, mas também consubstanciar as disciplinas com conteúdo da realidade.

Os componentes integradores dialogam interdisciplinarmente com as matérias provenientes das demais ciências e tecnologias da base nacional comum. De modo igual, constrói-se um percurso formativo nas séries permitindo aos educandos passarem por saberes fundamentais à vida prática a partir de uma mediação que firma sua direção no chão da realidade. Esse percurso é fortalecido com a matriz da formação para o trabalho compreendida como um dos princípios educativos assumidos por ela.

A formação para o trabalho (ou formação do trabalhador) que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo e que se concentra na chamada educação tecnológica ou politécnica (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 34).

Com o intuito de construir uma relação orgânica com a cultura, o trabalho, as lutas, e a vida no campo, a Escola Florestan Fernandes propõe como estratégia pedagógica a constituição dos chamados campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária assumido como lugar de encontro da educação com a produção, da teoria com a prática. Assim, define uma área física de 10 hectares para se constituir como

Território do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da construção de novas alternativas tecnológicas, da organização coletiva, da cooperação para o trabalho, de experimentação do novo campo em construção: da agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da economia solidária, da convivência com o semiárido, da resistência cultural (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 40).

A matriz formativa da escola do campo baseia-se no inventário da realidade³¹ e no campo experimental, elementos que se articulam à dimensão pedagógica. Por meio desses pressupostos, afinam-se estratégias que visam superar o espaço formal da sala de aula, entendendo o espaço formativo em outras instâncias e em espaços comunitários, como na Cooperativa do Assentamento, na igreja, nas roças individuais e coletivas, nos reservatórios de águas, aproximando o estudo teórico à realidade concreta. Firmando assim o concreto pensado, a partir da tentativa de superar o pensamento abstrato e vazio de sentidos e conexões constituindo nesse movimento a práxis, na relação teoria-prática.

Paulo Freire nos aponta que:

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

Nessa direção, a unidade teoria-prática dialoga com o conjunto de instâncias, espaços e tempos consubstanciadores dos processos de formação humana. Por esses processos, os(as) educandos(as) apreendem o campo como território de vida e de realização das necessidades humanas, historicamente, confrontado com o projeto do capital, mediante as ações do agronegócio, agrotóxicos, monocultivos, sementes transgênicas e commodities.

Para explicarmos a estrutura da proposta política e pedagógica da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes apresentamos um quadro síntese da organização do trabalho pedagógico.

31 Pesquisa diagnóstica, visa mapear e registrar os diversos fenômenos da realidade atual possibilitando uma leitura coletiva sobre essa realidade e identificando as fontes educativas do meio que possam subsidiar os planejamentos pedagógicos da escola.

Vínculo com a realidade	Componentes integradores	Áreas do conhecimento (Base nacional comum)	Tempos Educativos
Inventário da realidade Campo Experimental	Práticas Sociais Comunitárias (PSC)	Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia)	Tempo aula Tempo leitura individual Tempo organicidade Tempo oficinas Tempo seminário Tempo mística Tempo Trabalho Tempo esporte e lazer
	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP)	Ciências da Natureza (Física, Química, Matemática e Biologia)	
	Projeto, Estudo e Pesquisa (PEP)	Linguagens e códigos (Português, inglês, espanhol, arte, e educação física)	

Fonte: Setor de Educação MST/CE, 2015.

SOBRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO/ APRENDIZAGEM NA ESCOLA DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES

A Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes desenvolve os seguintes tipos de planejamentos:

No planejamento de gestão – a escola desenvolve um plano de ação anual que contempla todas as ações pedagógicas que serão implementadas durante o ano letivo dando ênfase às atividades de caráter político, científico, artístico, cultural, social, ambiental, formativo. Esse planejamento é realizado anualmente sendo que a cada bimestre é realizado um momento de análise, avaliação e replanejamento das ações pedagógicas da escola. Podemos destacar os sujeitos que participam da construção desse processo, como núcleo gestor e coletivo de educadores. Esse plano é organizado por meio de um portfólio que favorece o processo de sistematização e memória desse planejamento. Em suma, esse plano é socializado, discutido, refletido,

avaliado e replanejado para os seguintes sujeitos: núcleo gestor, coletivo de educando(as), coletivo de educadores(as).

No planejamento de ensino/aprendizagem – a escola desenvolve na sua prática pedagógica a contextualização, a interdisciplinaridade, a transversalidade do conhecimento fazendo um diálogo entre o conhecimento escolar versus o conhecimento da realidade. Nesse sentido a escola desenvolve o seu planejamento de ensino com foco na experiência dos complexos temáticos tendo como fruto dessa estratégia pedagógica: o inventário da realidade. Nesse sentido, a escola articula os conteúdos de ensino com as porções da realidade fazendo uma dinâmica constante entre teoria e prática, entre conhecimento científico historicamente construído e conhecimento da realidade. Esse planejamento é realizado semanalmente por duas vezes, ou seja, o primeiro momento acontece o planejamento comum a todas as áreas do conhecimento que ocorre todas as sextas-feiras pela manhã e o segundo momento acontece o planejamento por área específica do conhecimento: às terças-feiras, a área de linguagens; às quartas-feiras, a área de ciências da natureza e matemática; e às quintas-feiras, a área de ciências humanas. Além disso, todas às terças-feiras à noite, acontece o coletivo de educadores(as) de todas as áreas do conhecimento para discutir, analisar, avaliar, alinhar, planejar as ações pedagógicas do mês. A partir disso podemos destacar os sujeitos que participam da construção desse processo: núcleo gestor; coletivo de educadores(as); Professores Coordenadores de Área (PCA); Professores Diretores de Turma (PPDT); e educadores(as) dos ambientes de aprendizagem, como multimeios, Laboratório Educacional de Informática (LEI), Laboratório Educacional de Ciências (LEC). Esse plano é organizado por meio de portfólios, cadernos de planejamento, cadernos de ementas que favorecem o processo de sistematização e memória desse planejamento. Em suma, esse plano é socializado, discutido, refletido, avaliado e replanejado para os seguintes sujeitos: núcleo gestor, coletivo de educadores(as), coletivo de educandos(as).

No planejamento de atividades – a escola desenvolve na sua prática pedagógica a implementação de projetos, oficinas, encontros, seminários com foco no fortalecimento do processo ensino aprendizagem dos educandos(as) como também no processo de fortalecimento da práxis pedagógica dos educadores(as) visando, sobretudo, a uma educação do campo com

qualidade e equidade. Esse planejamento é realizado semanalmente, todas às terças-feiras à noite, por meio da realização de um momento de análise, avaliação e replanejamento das seguintes atividades: projetos, oficinas, encontros, seminários planejados para o mês ou período letivo. Podemos destacar os sujeitos que participam da construção desse processo: núcleo gestor, coletivo de educadores(as), coletivo de educandos(as). Esse plano é organizado por meio de portfólios, projetos, cadernos que favorece o processo de sistematização e memória desse planejamento. Em suma, esse plano é socializado, discutido, refletido, avaliado e replanejado para os seguintes sujeitos: núcleo gestor, coletivo de educando(as), coletivo de educadores(as).

Sobre o processo avaliativo da escola – no cerne de seu Projeto Político Pedagógico, a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes tem proposto no bojo de seu currículo escolar uma prática de avaliação qualitativa e quantitativa, no âmbito de uma dinâmica pedagógica contínua, processual, inclusiva, tendo o educando(a) como também sujeito do processo de ensino e aprendizagem; e a avaliação como processo de humanização dos educandos(as), isto é, aquela que ajuda o educando(a) apreender como sujeito construtor da sua própria história. Nesse sentido, a escola Florestan Fernandes tem tido bastante dificuldade no sentido de materializar essa práxis.

Atualmente a escola tem ficado restrita apenas aos seguintes instrumentais: prova e o trabalho de pesquisa de conclusão final da etapa da educação básica. Nessa perspectiva percebemos que esses instrumentais apresentados não dão conta de avaliar a aprendizagem, os processos e os sujeitos como também não dão conta do processo de recuperação da aprendizagem dos educandos(as). Percebe-se, pois, a necessidade de definir coletivamente metodologias e instrumentais para o conjunto das escolas do campo do Estado do Ceará que contemple suas especificidades.

A relação entre a avaliação e o planejamento tem uma sintonia mútua e recíproca, ou seja, são dois processos que caminham conjuntamente, visto que ambos precisam um do outro, ambos se completam. Nesse sentido podemos destacar o planejamento como um processo de plantio do terreno (semeação) e a avaliação como processo de colheita (frutos). Assim, por meio desse processo, o planejamento nos permite traçar os nossos objetivos de

ensino, nossos objetivos formativos e metas; enquanto a avaliação nos permite analisar, verificar, investigar se os nossos objetivos e metas traçadas foram alcançadas. Partindo desse entendimento a EEM Florestan Fernandes tem tido um esforço de compreender que o planejamento tem um papel fundamental acerca do tipo de ser humano que queremos formar. Do tipo de sociedade que queremos construir. Nesse sentido, entendemos que a avaliação – no âmbito dos aspectos qualitativos e quantitativos, a partir da práxis de avaliação contínua, processual, inclusiva – deve focar o processo avaliativo da aprendizagem não apenas em números, indicadores e em obtenção de competências e habilidades dos sujeitos voltadas para a reprodução do sistema capitalista. Mas deve focar o seu olhar na formação humana dos sujeitos a partir das matrizes formadoras do ser humano: a organização coletiva dos sujeitos, o trabalho como princípio educativo, a cultura como patrimônio da humanidade, as lutas sociais e a história como processo de formação da humanidade.

Dando ênfase aos resultados do processo de avaliação na EEM Florestan Fernandes, eles são divulgados, socializados, debatidos com o coletivo de educadores(as), coletivo de educandos(as), comunidade escolar, núcleo gestor, colegiado de gestão. Além disso, são também trabalhados nos planejamentos pedagógicos da escola, nos momentos de planejamento coletivo e nos momentos específicos de planejamento por área do conhecimento. Acerca disso são encaminhadas diversas intervenções pedagógicas com o propósito de qualificar o processo de avaliação da escola como também com o propósito de qualificar o processo ensino e aprendizagem da instituição de ensino, visando, sobretudo, a uma educação de qualidade e com equidade voltada para os interesses e necessidades dos novos jovens camponeses.

CONCLUSÕES DE UM PROCESSO VIVIDO

A Educação do Campo é a manifestação das conquistas tecidas no coletivo da classe trabalhadora camponesa que, contrapondo-se ao modelo vigente de organização social capitalista, tem se articulado em torno de esforços e lutas para confrontar a lógica que visa à transformação da vida em mercadoria. A escola dialoga com a realidade e extrai desta elementos para a condução da proposta pedagógica.

Desse modo, conforme Freitas (2011, p.126),

[...] toda vida do assentamento [é] chamada ao esforço de cuidar da educação das crianças e jovens [...]. É preciso criar, no interior do Movimento e em cada assentamento, a partir de suas agências formativas próprias, uma ação que se contraponha às funções sociais de exclusão e subordinação presentes na atual forma escolar capitalista.

Faz-se fundamental a defesa de uma educação referenciada na história e na realidade, articulada às reais dimensões do ser social; permitindo a estes(as) sujeitos(as), condições objetivas e subjetivas de participação nessa construção que, de acordo com Caldart (2011, p. 66) resulta num “processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade”.

Em Santana, a formação básica escolar se registra como processo fundamental para alimentar a consciência crítica e a formação humana, lançando-se como o primeiro assentamento nos sertões de Crateús a dispor da oferta do ensino básico no próprio território desde 2004. A Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, autorreconhecida, com a construção maior da infraestrutura escolar em 2011 (salas, laboratórios, quadras, espaços de estudo e pesquisa), alcança mais de 12 localidades³² entre assentamentos, distritos e comunidades rurais de Monsenhor Tabosa, Tamboril e Boa Viagem/CE, formando anualmente, aproximadamente, 200 crianças, jovens, adultos e idosos, que não precisam sair do campo, para acessar a formação básica escolar, no que se refere o ensino fundamental e o ensino médio.

Neste sentido, a Educação do Campo assume para si e para o território a defesa de um projeto maior de formação, de campo e sociedade. Não ficando, presa ao processo formal da socialização do conhecimento. A escola vai para além, mobilizando-se na luta pelo desenvolvimento do território camponês em suas dimensões objetivas e subjetivas de vida, sinalizando uma posição clara, pela emancipação humana, e a constituição de um novo modelo agrícola e agrário para o campo, frente à ofensiva do agro, hidro e minério negócio presente no espaço agrário brasileiro e cearense.

32 Assentamentos de Reforma Agrária: Bargado, Cachoeirinha, Curitiba, Agrobela, Orange, Santa Isabel e Tira-Teima. E das comunidades camponesas: Alegre, Angicos, Boa Hora, Deserto, Ermo, Espetada, Jaramataia, João Lopes, Mucunã, Olho D'água Velho, Para Sempre, Piedade, Salgadinho, Santana dos Domingos, Santo Antonio, São Nicolau, Socó, Taboa, Tourão e o distrito de Barreiros, sendo ambos pertencentes ao município de Monsenhor Tabosa - Ceará. Ingá, Ipuzinho, Santa Luzia, Santa Rita e Viração, ambas pertencentes ao município de Tamboril-Ceará e ainda a comunidade de Massangana pertencente ao município de Boa Viagem-Ceará.

A Escola do Campo se coloca também na ocupação histórica do latifúndio do saber negado aos povos da terra, enquanto memoricídio, incorporado no formato da educação rural, que distanciou os sujeitos da terra de sua história e memória, construindo novos processos educativos na relação com a terra e as lutas destes sujeitos, para afirmarem sua (re)existência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liana Brito de Castro. **Sociabilidade no Assentamento Rural de Santana-Ce**: terra e trabalho na construção do ser social. Tese de Doutorado em Educação. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete;

MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, CE: Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Risos de um falso dilema para o MST. *In*: VENDRAMINI, Célia Regina, et al. **Escola e Movimento Social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária**: o impossível diálogo. São Paulo: Edusp, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

CONSTRUÇÃO E USO PEDAGÓGICO DO INVENTÁRIO DA REALIDADE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES

*Paulo Roberto de Sousa Silva
Zilda da Conceição de Sousa da Luza*

INTRODUÇÃO

O Inventário da Realidade é uma estratégia pedagógica dentre os diversos elementos que constituem o complexo currículo da Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes. A ele somam-se os componentes integradores da parte diversificada (Projetos, Estudos e Pesquisa; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; e Práticas Sociais e Comunitárias) que pretendem integrar o currículo das disciplinas da base comum com a realidade, numa abordagem interdisciplinar em torno da pesquisa, do trabalho e demais práticas sociais e comunitárias, incluindo: a cultura, a música, os processos organizativos e as lutas sociais; o Campo Experimental, como espaço do trabalho e da educação para produção agrícola de base agroecológica; a diversidade de tempos educativos (tempo formação e música, tempo estudo individual, tempo trabalho, tempo organicidade, tempo esporte e lazer...), a fim de possibilitar uma formação multidimensional; e a organicidade, com sua dinâmica de organização coletiva da gestão escolar, do trabalho, do estudo, da vida escolar em coletividade. Isso considerando-se somente os elementos introduzidos no currículo, a propósito da construção de uma escola do campo, nos limites possíveis da atualidade de uma escola pública estatal, com um projeto educativo, contraditoriamente, marcado pela hegemonia capitalista.

Além disso, Inventário da Realidade trata-se de uma ferramenta pedagógica inserida numa proposta curricular de escola do campo que, respeitadas as particularidades, consiste numa experiência comum compartilhada coletivamente por um conjunto de escolas no estado do Ceará, sob a coordenação do Setor Estadual de Educação do MST.

No entanto, esse texto não pretende abordar o currículo da Escola Florestan Fernandes em sua complexidade, nem a experiência das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, em sua abrangência, tendo como objetivo, tão somente, apresentar e refletir sobre a experiência de construção e uso pedagógico do Inventário da Realidade, com o propósito de compor um preâmbulo do Livro da Realidade do Assentamento Santana e comunidades do entorno da escola, situando a realidade inventariada na trajetória metodológica da pesquisa etnográfica e sua sistematização: o Inventário da Realidade.

Certamente, que o recorte proposto não é possível sem considerarmos o currículo em sua complexidade e a experiência em sua abrangência. Nesse sentido, iniciamos situando a trajetória percorrida pela escola Florestan Fernandes no movimento estadual das “escolas do campo”, os dilemas pedagógicos sobre a relação entre a educação e o campo e a opção pelo uso do Inventário da Realidade. Em seguida, discorreremos sobre o processo metodológico de construção do inventário e sobre o seu uso pedagógico. E finalizamos o texto com algumas reflexões sobre a experiência, acumuladas nesse percurso.

O CONTEXTO, A NECESSIDADE E A OPÇÃO PELO INVENTÁRIO DA REALIDADE

O Assentamento Santana foi desapropriado no ano de 1987 e desde então, na história da educação no Assentamento, sempre se buscou trabalhar com temas e projetos que traziam presente nas aulas a realidade vivenciada pelos estudantes. Desta forma, buscava-se desenvolver o ensino contextualizado com a realidade dos sujeitos.

Já com a Escola de Ensino Fundamental São Francisco, primeira escola do Assentamento, junto ao seu coletivo de educadores(as),

gestores(as) e comunidade escolar, fomentavam-se espaços de formação e reflexões sobre a proposta pedagógica da escola, no diálogo sobre a formação e o processo de ensino aprendizagem e sobre as possibilidades de se desenvolver um ensino que envolvesse as diversas dimensões dos sujeitos.

Ainda nem era escola Florestan Fernandes e sequer tinha-se conhecimento do uso do Inventário da Realidade como ferramenta pedagógica, mas a preocupação em estabelecer o vínculo entre o currículo escolar e a realidade camponesa já ocupava as discussões em torno do Projeto Político Pedagógico da escola São Francisco, no Assentamento Santana, em meados da década de 2000.

A inspiração vinha da eminente proposição da Educação do Campo como concepção e políticas públicas, projetada nacionalmente a partir das conferências nacionais de 1998 e 2004, que afirmava a identidade da escola do campo a partir do seu vínculo com a realidade, conforme juridicamente estabelecia a resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

E a animação era fruto da necessidade concreta das famílias assentadas por uma educação de qualidade, socialmente referenciada na realidade do campo e das lutas e experiências educativas do MST e de outras organizações camponesas, como a Escola Família Agrícola Dom Frágoso, em Independência/CE, por onde passaram muitos jovens do Assentamento.

Naquele momento, os esforços pedagógicos de contextualização do conhecimento encontravam na pedagogia freireana os principais fundamentos teóricos e metodológicos, sobretudo, a partir da ideia do trabalho com “temas geradores”, como referência para organização curricular em torno de eixos temáticos, definidos a partir do levantamento de questões relevantes da realidade do Assentamento.

A partir de 2007, com a conquista das escolas de ensino médio para os assentamentos de reforma agrária do Ceará e da construção coletiva de seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) que se inicia em 2009, coordenada pelo Setor de Educação do MST do Ceará, articulando as comunidades e educadores(as) dos assentamentos onde as referidas escolas estavam sendo construídas, o Assentamento Santana direciona a discussão acumulada em

torno da proposta pedagógica da escola São Francisco para a que viria a ser a Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes.

Nesse movimento, dentre outros aspectos, o vínculo do currículo com a realidade segue como um elemento fundamental do projeto de escola do campo em discussão no Assentamento, com base na referência freireana, alternativa pedagógica consensualizada na elaboração coletiva em construção no estado, pelo conjunto de escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará.

Nas primeiras versões dos PPP's sistematizadas em 2010, a proposta de organização curricular girava em torno de "Eixos Temáticos Integradores", definidos semestralmente, como grandes temas organizadores de aspectos relevantes da realidade, orientados pelo "projeto popular para a agricultura camponesa e a Reforma Agrária e o ciclo de vida da juventude" (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2010).

No entanto, à época, já avançava no âmbito da discussão nacional do MST sobre educação, as reflexões em torno das contribuições da pedagogia socialista russa, em particular das Escolas Comunas, principalmente com a publicação da obra de Pistrak pela Expressão Popular em 2009. Além disso, iniciaram experiências de adequação da organização do ensino por complexos³³, nas quais o Inventário da Realidade é uma importante ferramenta pedagógica (MST, 2013).

No contexto dessa dinâmica, os primeiros esboços dos PPP's das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, em 2010, já apontavam o Inventário da Realidade como estratégia pedagógica para elaborar os eixos temáticos de estudos a serem trabalhados nas escolas (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2010).

Contudo, no Assentamento Santana, foi a partir do ano 2011, com a construção da escola de ensino médio Florestan Fernandes, que se teve a possibilidade de aprofundar a compreensão do que e como seria a contextualização da realidade dos estudantes com o conhecimento científico,

³³ É exemplar a experiência de elaboração da proposta curricular por complexos de estudos, sistematizada nos Planos de Estudo da Escola Base Iraci Salete Strozak e nas Escolas Itinerantes do Paraná, em 2013.

entre os(as) educadores(as) do Assentamento. Esse aprofundamento vem se concretizando através das formações em movimento, como a participação nos Encontros Estaduais de Educadoras(es) das Áreas da Reforma Agrária do estado do Ceará e da participação nas Semanas Pedagógicas das Escolas de Ensino Médio do Campo, que acontecem anualmente, e diversos outros espaços formativos organizados pelo MST/CE.

A I Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo ocorreu no período de 17 a 20 de janeiro de 2011, na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, em Madalena/CE. E, no que se refere ao vínculo entre currículo e realidade, as discussões ocorreram em torno do tema “Organização curricular a partir da realidade e Eixos Temáticos”.

Em fevereiro do mesmo ano ocorreu a primeira reunião do Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas de Ensino Médio do Campo, organizado pelo Setor de Educação do MST/CE, na qual o Inventário da Realidade é apontado como um dos instrumentos a serem utilizados pelas escolas, com o objetivo de conhecer os desafios da realidade local, tendo em vista o vínculo do currículo com a realidade (Relatório do 1º Encontro da Coordenação Estadual de Escolas do Campo de Nível Médio do MST, Fortaleza, 19 e 20/02/2011).

Esses dois eventos foram importantes na construção de orientações para o planejamento e organização das escolas em seu primeiro ano de funcionamento. E, em relação ao vínculo entre currículo e realidade, o acúmulo comum até aquele momento era na direção da organização em eixos temáticos.

Ao longo do ano de 2011, seguiu-se num duplo desafio de implementação do currículo da escola do campo que vinha sendo construído e na sistematização das primeiras versões dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos quais destacam-se, para os propósitos deste texto: o vínculo da escola com a realidade, a vida e o projeto de campo da classe trabalhadora camponesa, através do trabalho, da cultura e das lutas sociais; a organização do currículo, a partir de temas da realidade camponesa, por eixos temáticos, temas geradores ou redes temáticas, que seriam periódicos e estabelecidos, a partir do inventário da realidade de cada contexto; e a inserção de três novos

componentes curriculares integradores na parte diversificada do currículo (Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, Práticas Sociais Comunitárias e Projetos, Estudos e Pesquisa), dentre os combinados consensualizados naquele momento.

Nesse sentido, a escola Florestan Fernandes fazia um movimento de realizar planejamentos semanais junto ao seu coletivo de educadores(as) e se deparava com o desafio metodológico de como realizar a contextualização dos conhecimentos da base comum do currículo, a partir dos componentes integradores, de forma que, ao se realizar o processo de ensino aprendizagem, o conhecimento fizesse sentido na vida dos(as) estudantes e o estudo das linguagens, da matemática, da história, das ciências e demais disciplinas se integrasse com a pesquisa sobre a realidade, o trabalho e as práticas sociais e comunitárias desenvolvidos nos componentes da parte diversificada; mobilizando os estudantes na proposição de mudanças na sua comunidade, acampamento ou assentamento.

Foi o processo de formação permanente com os(as) educadores(as), que acontece paralelo à jornada de trabalho de cada um(a), que permitiu avançar na compreensão de que ao tomar a realidade como objeto de conhecimento, a fim de compreendê-la e transformá-la, considerando a complexidade de sua natureza, não se consegue apreendê-la nos limites da fragmentação disciplinar curricular, historicamente estabelecida. Sendo necessário uma abordagem pedagógica que possibilitasse o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes.

Neste sentido, a escola busca situar os novos componentes curriculares como articuladores das demais disciplinas, dando sentido ao conhecimento dos(as) educandos(as) para um desenvolvimento em todas as suas dimensões. Reivindicando, para tanto, uma estratégia que permitisse organizar o trabalho pedagógico, integrando os diversos elementos do currículo – os componentes da base comum, os componentes da parte diversificada (pesquisa, trabalho, práticas sociais e comunitárias), os diversos tempos educativos e a organicidade – e, sobretudo, assegurando o vínculo entre escola e realidade, educação e campo, teoria e prática; sem perder a centralidade na especificidade do papel da escola na apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, organizados no âmbito das disciplinas.

A CONSTRUÇÃO DO INVENTÁRIO DA REALIDADE

O ano de 2012, inicia-se com a II Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo, realizada no período de 23 a 26 de janeiro de 2012, na Escola de Ensino Médio Francisco Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema/CE. Nesse encontro, além do balanço do primeiro ano das cinco escolas de ensino médio em funcionamento nas áreas de reforma agrária do Ceará³⁴ à época, as discussões se concentraram nas estratégias para construção do vínculo entre educação e realidade, a partir da pesquisa, do trabalho e das práticas sociais; e em torno de uma metodologia de planejamento pedagógico coerente com a complexidade do currículo em construção.

Para contribuir no enfrentamento a esses desafios, contou-se com a participação de Marcos Gherke³⁵ que, a partir da vivência na experiência de organização do ensino por complexos de estudos, que vinha sendo desenvolvida no Paraná, propôs a utilização do Inventário da Realidade, não somente como instrumento para conhecer a realidade, mas como subsídio para o planejamento pedagógico.

Como atividade proposta na II Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo, o coletivo de cada escola construiu uma primeira versão de inventário da realidade, em um exercício de compreensão e apropriação metodológica da referida ferramenta pedagógica, organizando as porções da realidade numa tabela com quatro categorias: as formas participativas de gestão e organização; as fontes educativas do meio (naturais, culturais e sociais); as formas de trabalho; e as lutas sociais e contradições.

34 EEM Francisco de Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; EEM João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), no Assentamento 25 de Maio, em Madalena; EEM Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), no Assentamento Maceió, em Itapipoca; e EEM Padre José Augusto Régis Alves, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaretama.

35 Foi membro do Setor de Educação do MST. Participou da elaboração do Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Inventário da Realidade - Escola Ensino Médio Florestan Fernandes (2012)

Formas participativas de gestão e organização	Fontes educativas do meio (naturais, culturais e sociais)	Formas de trabalho	Lutas sociais e contradições
<p>Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana LTDA; Associação Águia; Associação de Pais e Mestres; Brigada Dom Fragoso; Coletivo de Educação; Núcleo de Base; Conselho escolar; Grêmio Estudantil; Colegiado de gestão; Coletivo de educadores; Coletivo de funcionários; Grupo de jovem; Coordenação da casa digital; Pastorais da igreja.</p>	<p>Ponto de Cultura: Banda de lata, grupo de teatro, reisado e festas juninas; Casa Digital; Rádio – Escola (sem funcionamento); Açudes, lagoas, rios, riachos e barragens; Cisternas; Serras; Cacimbões; Casa do mel; Casa do queijo (Sem funcionamento); Parque de vaquejada; Estábulos; Apiários; Currais; Galpões; Armazém de produção; Posto de saúde; Centro de abastecimento (Bodega); Escolas: São Francisco e Florestan Fernandes; Sede da cooperativa; Adutora; Poço profundo; Lanchonete (sem funcionamento).</p>	<p>Trabalho cooperado; Mutirões; Assalariados; Diaristas; Voluntários; Troca de dias de trabalho entre famílias.</p>	<p>Transporte escolar precário; Remanejamento de funcionários concursados (não é respeitado o PPC do município); Funcionários que trabalha na escola e os filhos estudam em outra escola; Segurança alimentar (consumo industrializado e agricultura convencional); Substituição do cavalo pela moto na lida com os animais; Enculturação (música, alimentação, vestimenta e linguagem); Concorrência do comércio individual no assentamento com o comércio coletivo.</p>

Naquele mesmo ano, o IV Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Ceará, realizado de 16 a 19 de julho 2012, em Caucaia-CE, contou com a participação de Roseli Caldart numa mesa com o tema “Caminhos para transformação da escola”, onde a mesma aportou contribuições significativas para a formação dos educadores(as) e o fortalecimento de consensos em torno da proposta pedagógica em construção nas escolas de ensino médio do campo, dentre os quais o trabalho com o Inventário da Realidade.

A partir de então, progressivamente os coletivos de escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará têm se debruçado sobre as contribuições da Pedagogia Socialista Russa e a organização do ensino por complexo como possibilidade, assumindo no primeiro momento o Inventário da Realidade como ferramenta pedagógica organizadora do vínculo entre currículo e realidade, como será expresso na versão dos PPP's consolidados em 2012, segundo o qual

O Inventário da realidade é um instrumento de pesquisa, de estudos permanentes da realidade, que busca identificar as fontes educativas do meio, a partir das quatro matrizes formativas (as lutas sociais, a cultura, o trabalho e a pesquisa). Tem a intencionalidade de realizar os planejamentos pedagógicos vinculando os objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e a realidade dos educandos. Este instrumento é fruto de um processo coletivo que envolve, educadores (as), educandos (as) e comunidades em que a escola está inserida. Para estabelecer esse diálogo, essa relação mediadora com a vida, propomos uma experiência curricular que parta de um mapeamento do contexto, um diagnóstico da realidade, através da estratégia de construção de um Inventário da Realidade, organizando seus elementos a partir das matrizes do trabalho, da cultura, da coletividade e das lutas sociais (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 66-67).

Entre 2012 e 2015, seguiu-se experimentando o trabalho com o Inventário da Realidade, encontrando, no entanto, dificuldades na sua implementação. Conseguia-se realizar o diagnóstico, mas havia dificuldades na sua utilização pedagógica. Dificuldades, por sua vez, vivenciadas pelo conjunto das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária, envolvidas nessa construção, como pode-se constatar nos relatórios da III, IV e V Semanas Pedagógicas das Escolas de Ensino Médio do Campo das Áreas de Reforma Agrária do Estado do Ceará, realizadas no início dos anos de 2013, 2014 e 2015, respectivamente.

No balanço da caminhada de 2014, realizado pela EEM Florestan Fernandes, a propósito da V Semana Pedagógica, destacava-se, entre os limites encontrados naquele ano, a dificuldade dos(as) educadores(as) em contextualizar os conteúdos curriculares com o campo experimental e com os elementos do Inventário da Realidade.

No entanto, o ano de 2015 foi um marco para apropriação teórica e implementação prática do Inventário da Realidade na Escola do Campo Florestan Fernandes e nas demais escolas que compartilham essa experiência no Ceará.

A V Semana Pedagógica afirmou, em vários momentos de discussão e proposição, o Inventário da Realidade como subsídio para organização do trabalho pedagógico e a EEM Florestan Fernandes definiu como ações prioritárias para 2015: realizar uma pesquisa de campo em cada comunidade, organizando os educandos por grupos de proximidade com o acompanhamento dos educadores, a ser realizada a partir de fevereiro daquele ano; construir um percurso de conteúdo metodológico em Práticas Sociais e Comunitárias (PSC) para os três anos de acordo com o inventário da realidade; qualificar as linhas de pesquisa a partir do inventário de cada escola identificando as questões vitais; e organizar o material didático conforme a necessidade surgida a partir do inventário da realidade.

De volta ao Assentamento, o coletivo de educadores(as) assume o desafio de construir o Inventário da Realidade, envolvendo os sujeitos das escolas do campo Florestan Fernandes e São Francisco. Organizados(as) entre educadores(as), gestores(as) e demais funcionários(as), de ambas as escolas, em equipes para fazer as visitas em cada família, espalhadas pelas diversas localidades, comunidades e assentamentos dos estudantes.

Vale ressaltar a abrangência do território que constitui o entorno da escola, uma vez que os sujeitos que participam desse processo educativo da Escola de Ensino Fundamental São Francisco e da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes são oriundos dos assentamentos: Santana, Bargado, Cachoeirinha, Curitiba, Agrobel, Orange, Santa Isabel e Tira-Teima; das comunidades camponesas: Alegre, Angicos, Boa Hora, Deserto, Ermo, Espetada, João Lopes, Mucunã, Olho D'água Velho, Para Sempre, Piedade, Salgadinho, Santana dos Domingos, Santo Antonio, São Nicolau, Socó, Taboa,

Tourão, Margarida Alves, Jacinto, Assentamento Paulo Freire e do distrito de Barreiros, pertencentes ao município de Monsenhor Tabosa/CE; das comunidades Ingá, Ipuzinho, Santa Luzia, Grota Verde, Assentamento Monte Alegre e comunidade indígena Viração, pertencentes ao município de Tamboril/CE; e ainda as comunidades de Massangana e Cachoeira do Vale, pertencentes ao município de Boa Viagem/CE.

Desse modo, definiu-se coletivamente uma data em que a escola foi para dentro das comunidades, ou seja, foi ao encontro das famílias para conhecer as vivências dos estudantes nos diversos aspectos: suas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, com o propósito de avançar na construção de uma proposta de educação com intencionalidade numa direção emancipatória.

Para isto, foram organizados roteiros com algumas questões norteadoras para as entrevistas, nas quais foram levantadas informações gerais do assentamento, da organização territorial atual, da caracterização do meio socioeconômico, cultural, histórico, populacional, organização social, infraestrutura, sistemas produtivos, serviços de apoio à produção e serviços sociais básicos.

A participação dos estudantes foi bastante significativa e motivadora nesse processo de apropriação dos conhecimentos da sua realidade para a efetivação da proposta pedagógica da escola do campo, pensada e construída pelos próprios sujeitos. Eles compuseram a equipe de cada comunidade e tiveram uma participação efetiva desde o momento do planejamento da visita, bem como de todos os processos desenvolvidos pelas equipes como: a visita em cada família, a sistematização da síntese, retorno para as comunidades, além de pensar e animar as místicas que faziam parte do início de cada encontro.

Para que houvesse uma maior compreensão dos estudantes sobre o Inventário, realizaram-se momentos de estudos nos Núcleos de Bases (NB's) bem como com os pais, mães e responsáveis dos(as) educandos(as) da escola, possibilitando a construção de uma compreensão da escola como um lugar de formação humana multidimensional e um centro cultural de referência para a comunidade.

Todo esse movimento iniciou-se no dia 20 fevereiro de 2015, envolvendo educadores(as), educandos(as), assentamentos e comunidades. Possibilitou uma maior aproximação dos educandos(as) com suas realidades e os situou como sujeitos construtores de um instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento de um processo pedagógico autêntico, na perspectiva da articulação entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos educandos(as).

Após esse momento das visitas, cada equipe organizou seus relatos que em seguida foram socializados através de vídeos, exposição de sínteses e músicas, promovendo o diálogo com a comunidade, com vistas a problematização da realidade e a indicação de possíveis alternativas para melhorar a vida em comum. Essa interação aconteceu em momentos coletivos com a presença de toda a comunidade: jovens, crianças e adultos. Feito isso, seguiu-se para o próximo passo que foi definir uma coordenação geral para organizar uma síntese geral a partir das sínteses de cada equipe.

Além das diversas produções, o coletivo de educadores(as) atualizou e qualificou a matriz do Inventário da Realidade, inicialmente construído em 2012, mantendo a sua estrutura de tabela organizada nas quatro categorias, anteriormente citadas.

Inventário da Realidade – Escola Ensino Médio Florestan Fernandes (2015)

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

Além da animação proporcionada pela formação e discussões da V Semana Pedagógica, outra contribuição importante para os avanços nesse ano foram as oficinas de formação continuada por polos, iniciadas em 2015 pelo esforço coletivo dos educadores(as) e do MST/CE, contando nos anos seguintes com aporte de recursos e apoio logístico da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

Nesses encontros de formação, coordenados pelo Setor de Educação do MST/CE, cada escola organizava um encontro anual, recebendo outra escola, com quem formava um polo de formação. Desse modo, cada polo realizava dois encontros anuais.

O I Encontro de Formação dos Educadores das Escolas do campo do Sertão, realizado na EEM Florestan Fernandes, nos dias 13 e 14 de novembro de 2015, com a escola anfitriã e a EEM João dos Santos de Oliveira, teve uma grande ênfase na construção e uso pedagógico do Inventário da Realidade e problematizou a necessidade de qualificação de sua sistematização, no que se avançou no agrupamento das porções em subcategorias, como pode-se observar no quadro acima.

De 11 a 15 de janeiro de 2016, aconteceu na Escola de Ensino Médio Padre José Augusto Régis Alves, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama/CE, a VI Semana Pedagógicas das Escolas de Ensino Médio do Campo das Áreas de Reforma Agrária do Estado do Ceará. E, novamente, o Inventário da Realidade e o vínculo entre conhecimento escolar e atualidade esteve na pauta de formação e discussões, com ênfase no planejamento integrado e interdisciplinar. Nesse encontro, além do avanço numa proposição metodológica para o planejamento, inspirada nos planos de ensino da organização do currículo por complexos de estudos, foi proposto a qualificação dos inventários, a partir da construção de um detalhamento descritivo das porções da realidade.

Foi colocado em pauta, também, a necessidade de um acompanhamento pedagógico sistemático à elaboração e implementação dos PPP's e ao planejamento pedagógico das escolas, pelo Setor de Educação do MST/CE, o que foi viabilizado através da disponibilização de bolsas de extensão tecnológica, para projetos com vistas à sistematização e acompanhamento dos projetos pedagógicos das escolas do campo, selecionados em chamadas públicas da Secretaria de Educação do Ceará.

Ao longo desse ano, tanto as Oficinas de Polos, quanto os Projetos de Acompanhamento reforçaram a ênfase no planejamento pedagógico a partir do inventário e na proposição do detalhamento descritivo das porções da realidade em forma de textos, avançando da sistematização do Inventário como uma tabela, para um acervo de textos que viriam a compor o “Livro da Realidade”.

O INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Uma vez construído o Inventário da Realidade, educadores(as), educandos(as), gestores(as), representação do coletivo de funcionários e representação dos pais, mães e responsáveis reuniram-se para a definição das Porções da Realidade a serem tomadas como prioridade para o planejamento pedagógico. Essa definição levou em consideração tanto a relevância social de cada porção, quanto sua potencialidade pedagógica.

Vale destacar que a expressão “Porção da Realidade” se refere a uma situação real, concreta da vida dos estudantes, um fenômeno da realidade, um recorte sobre o qual a escola irá debruçar-se a fim de melhor compreendê-lo, mobilizando os saberes das diversas áreas do conhecimento, possibilitando aos estudantes um conhecimento mais aprofundado da sua realidade para uma posterior intervenção junto à comunidade, na perspectiva da transformação da realidade.

A partir desse movimento, o inventário da realidade passa a ser um dos principais instrumentos que norteiam os planejamentos pedagógicos, pois nele tem-se “um retrato” da realidade dos estudantes em seus variados aspectos, possibilitando aos educadores a contextualização dos saberes escolares com a vida dos sujeitos.

Anualmente é feito uma análise do inventário da realidade pelo coletivo de educadores, gestores, estudantes e toda comunidade escolar observando a necessidade de atualização da realidade inventariada. Realiza-se, também, um exercício de atualização, qualificação e organização das porções da realidade a serem priorizadas no próximo período, onde, a partir de uma leitura crítica e de discussão coletiva, inclui-se elementos que faltam, realoca-se alguns elementos noutras categorias, complementando o

Inventário, organizando as porções num quadro por série, que é definida pela sua relevância social e aproximação dos conteúdos da matriz curricular de cada série a exemplo do quadro seguinte.

Porções da Realidade 2016 – 2017	
1ª Série	SEMESTRE 1
	P1. Agricultura: Sistema de produção, solos, botânica, uso de agrotóxicos, agroecologia, comercialização, beneficiamento da produção, plantas da caatinga, agricultura convencional (monocultura), história da agricultura, irrigação, defensivos naturais, sementes crioulas, agronegócio, mecanização agrícola.
	P2. Medicina Alternativa: Identificação e classificação das plantas, receita de remédios caseiros, levantamento das plantas medicinais existentes da região, a importância das plantas medicinais métodos de produção, formas de prevenção através das plantas medicinais.
	SEMESTRE 2
	P3. Água: uso racional, reúso, doenças relacionadas
2ª Série	P4. Alimentos: Produção de alimentos: sementes nativas, produção de alimentos agroecológicos, uso de agrotóxico, fertilizantes naturais, jornada nacional da soberania alimentar. Criação de animais de pequeno porte: identificação dos animais existentes, recuperar criação de galinhas caipiras, capotes, porcos, patos; manejo sanitário alternativo. Beneficiamento, comercialização e consumo.
	SEMESTRE 1
	P5. Sementes Crioulas e Nativas: Casa de sementes, seleção de sementes, armazenamento, variedade, teste de germinação, processo de desidratação, sementes transgênicas, uso de agrotóxicos, multinacionais, legislação.
	P6. Assentamento: Reforma agrária/História e memória do Assentamento : luta pela terra, museu, memorial, Possibilidades de atividades: Aniversário do assentamento, 21 anos do Eldorado, aniversário do MST.
	SEMESTRE 2
3ª Série e EJA	P7. Pecuária: Sistema de criação, manejos alimentar (suporte forrageiro), reprodutivo e sanitário, comercialização, animais adaptados ao clima, beneficiamento da produção.
	P8. Resíduos sólidos: produção e destino do lixo
	SEMESTRE 1
	P9. Alimentos: Produção de alimentos: sementes nativas, produção de alimentos agroecológicos, uso de agrotóxico, fertilizantes naturais, jornada nacional da soberania alimentar. Criação de animais de pequeno porte: identificação dos animais existentes, recuperar criação de galinhas caipiras, capotes, porcos, patos; manejo sanitário alternativo. Beneficiamento, comercialização e consumo.
	P10. Consumismo : A influência da mídia (alienação) desperdício de alimentos, compra de objetos sem necessidade, consumo industrializado, direitos do consumidor, obsolescência programada, desvalorização da cultura local, regional, modismo.
	SEMESTRE 2
	P11. Cultura Camponesa: Conceito de cultura, costumes e tradições, música e dança, hábitos alimentares (culinária regional), manifestações culturais, aculturação, cultura de massa (mídia).
	P12. Juventude e identidade: Valorização da cultura camponesa. Drogas, gravidez na adolescência, cultura, consumismo, meios de comunicação, formação da juventude, resistência camponesa. Êxodo rural.

A partir do inventário apontam-se diversas possibilidades de potencialização do planejamento pedagógico dos educadores(as), bem como o processo de ensino aprendizagem com muito mais dinamismo, criatividade e elementos para conhecer e problematizar a realidade, além do maior envolvimento de todos os estudantes e demais sujeitos que integram a comunidade escolar, trazendo para dentro da escola seu contexto social, cultural, político, econômico e ambiental.

A coordenação pedagógica, junto aos educadores(as), faz um esforço de organizar grupos para estudar materiais sobre as porções da realidade definidas a cada período. Nos planejamentos semanais são criados espaços para que cada educador(a) adquira um aprofundamento teórico sobre cada porção da realidade priorizada, trazendo suas percepções das leituras e proposições para cada disciplina com indicativos de materiais como artigos, livros, vídeos, músicas que auxiliem nas atividades didáticas a serem realizadas; além de facilitar o movimento da interdisciplinaridade entre os diversos componentes curriculares.

Outro relevante espaço de construção de conhecimentos são as assembleias dos estudantes que acontecem periodicamente, nas quais os(as) educadores(as) apresentam suas propostas de planejamento sobre as porções, com os conteúdos curriculares correspondentes, os conteúdos pertinentes à porção da realidade e possíveis atividades com potencialidades pedagógicas que poderão ser desenvolvidas em cada componente integrador. Vale ressaltar que as assembleias são consideradas como importantes possibilidades para despertar o interesse dos estudantes e ao mesmo tempo ouvir e acolher proposições aos planos de ensino dos educadores(as).

Esse diálogo fortalece a participação dos estudantes na construção da proposta pedagógica da escola Florestan Fernandes assim como o aprofundamento sobre as porções definidas em cada período e que posteriormente serão detalhadas e sistematizadas pelos(as) educadores(as) no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, diversos outros momentos coletivos acontecem na escola como forma de proporcionar aos estudantes, maior compreensão e interação dos conhecimentos científicos com as porções da realidade, tais como: Feiras Culturais, Feiras Científicas, Feiras Solidárias, Culminância das Porções da

realidade, Seminários Temáticos, Programas de Rádio e Místicas. A intencionalidade desses momentos de compartilhamento dos saberes é fortalecer e construir conhecimentos com e pelos sujeitos camponeses, rompendo barreiras e lutando para ocupar o latifúndio do conhecimento que historicamente tem sido negado para a classe trabalhadora.

O coletivo de educadores é um espaço de discussão e deliberação sobre as questões que envolvem o processo político e pedagógico da escola. Neste sentido, os(as) educadores(as) desenvolvem junto aos(as) educandos(as) diversos projetos pedagógicos sobre as porções da realidade com o objetivo de fortalecer e dinamizar as aulas, favorecendo um aprendizado mais significativo e a elevação do nível de consciência sobre determinados fenômenos da realidade que os envolve.

Dentre os referidos projetos, citamos: A literatura SentiPensante de Raquel de Queiroz, projeto coordenado pela área de Linguagens e Suas Tecnologias, trazendo como um dos principais objetivos motivar a leitura, bem como o contexto social daquele período fazendo um paralelo do tempo atual; o projeto Medicina Alternativa, motivado pela área das Ciências Humanas, como um meio de trazer reflexões e envolver os estudantes no combate da cultura da automedicação e proporcionar aos estudantes estudos sobre as potencialidades medicinais das plantas cultivadas no quintal das famílias e no campo experimental da escola, através da unidade produtiva horto medicinal; o projeto Produção de Matéria Verde da Moringa Oleifera Lam, desenvolvido pela área da Ciências da Natureza e Matemática, sobre diferentes alturas de corte consorciada com a Palma Forrageira cultivar Gigante.

Esses projetos resultam de um esforço do coletivo de educadores(as) e tem dado sentido e motivação aos estudantes para participarem do processo de ensino aprendizagem, com mais entusiasmo, tornando as aulas produtivas e geradoras de conhecimentos, na perspectiva de contribuir na melhora da qualidade de vida dos trabalhadores(as) camponeses(as), contribuindo na construção de uma visão do campo como um lugar bom de se viver e que levem em consideração a história, a cultura, a memória, o respeito à biodiversidade; buscando problematizar a realidade vivenciada, de forma a identificar na(s) situação(ões) problema(s), as possíveis soluções, o que é de vital importância para a construção de uma sociedade liberta do comodismo, do pessimismo e com a esperança de um mundo melhor.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

De volta ao ponto de partida, sem ignorar a totalidade da qual faz parte, reiteramos os limites do recorte da experiência delimitada na construção e uso pedagógico do Inventário da Realidade, na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, justificado pelo objetivo de situar a realidade inventariada, que constitui o “livro da realidade”, propriamente dito, no percurso metodológico de sua elaboração. Sabendo-se que a referida ferramenta circunscreve-se numa complexa estratégia pedagógica, que compreende elementos instituídos na forma escolar hegemônica na educação pública, uma vez que trata-se de uma escola da rede pública do Estado do Ceará, modificada pela introdução de um conjunto de elementos curriculares, dos quais o Inventário da Realidade faz parte, propostos com a intenção de alterar a forma escolar na perspectiva da Educação do Campo, compondo um currículo atravessado por contradições da atualidade histórica. Contradições que não repousam apenas relação entre Estado e Movimentos Sociais, mas que se encontram, também, no seio do Estado, em suas relações e projetos que expressam a luta de classes.

Reconhecemos, ainda, que a definição sobre os elementos propostos, inclusive o Inventário da Realidade, e as condições objetivas, sobretudo de ordem política, para sua implementação, inserem-se num movimento para além do âmbito local em que escola e assentamento estão situados, compondo uma rede atualmente formada por 10 escolas de ensino médio em áreas de assentamento de reforma agrária no Estado do Ceará, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, através de seu Setor Estadual de Educação, como parte de um movimento mais amplo da luta pela terra, por reforma agrária e por educação do campo.

Destacamos o caráter processual da experiência, da qual nos é possível apresentar e refletir somente sobre o que até aqui foi construído, cientes do seu inacabamento. Trata-se de um objeto aberto, em pleno exercício de construção, com lacunas e limitações que precisam ser submetidas à reflexão crítica e historicamente superadas, com o que esse esforço de memória e reflexão pretende contribuir.

Uma experiência, notadamente, construída a muitas mãos. Um verdadeiro mutirão movido por coletivos organizados. Nesse terreno, tem

sido fundamental a relação da escola com um movimento social, o MST. O vínculo da escola e do assentamento com o MST, tem sido o motor impulsionador das lutas necessárias e organizador da experiência educativa como movimento social. Ao mesmo tempo, a organicidade do MST e sua experiência educativa inspiram o projeto educativo da escola e educam a escola na sua organicidade, potencializando o engajamento dos diversos sujeitos que formam a escola na sua construção.

É perceptível na experiência de construção e uso pedagógico do Inventário da Realidade, o papel da formação permanente dos sujeitos. As semanas pedagógicas, as oficinas de polos, o acompanhamento pedagógico, as trocas de experiências, a reflexão sobre a prática e as diversas iniciativas do Setor de Educação e da própria escola tem contribuído na compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a organização curricular e a prática pedagógica.

Certamente que persistem limites de diversas ordens a serem superados. A apropriação dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da Pedagogia Socialista, por exemplo, no âmbito da formação; a consolidação e continuidade da experiência, ante a rotatividade dos professores, predominantemente com contratos temporários; a tensão permanente entre as diferentes perspectivas de projeto educativo que contraditoriamente coexistem no cotidiano da escola, dentre outros.

Finalizamos propondo uma reflexão específica sobre o objeto foco desse texto, a construção e uso pedagógico do inventário da realidade, em torno de uma questão recorrente entre os(as) educadores(as), não somente da escola Florestan Fernandes, mas do conjunto das escolas que compartilham essa experiência no Ceará. Trata-se do vínculo dialético entre os saberes escolares, das diversas áreas do conhecimento, e as porções da realidade. Como as porções da realidade potencializam o estudo do conteúdo curricular das diversas disciplinas e como as diversas disciplinas contribuem para a compreensão dos fenômenos estudados, potencializando a construção do conhecimento como unidade teoria-prática, como práxis.

O trabalho com o Inventário da Realidade nos aponta possibilidades que ainda carecem de melhor equacionamento didático-pedagógico, organizando um percurso de ensino-pesquisa-ação que parta da realidade

tomada como objeto de interesse e curiosidade, cujos múltiplos aspectos sejam tomados como imediatamente os percebemos, orientado por questões que nos permitam uma percepção imediata, mas atenta aos múltiplos aspectos dos fenômenos, organizados num acervo de porções da realidade do entorno da escola, o inventário da realidade. Um primeiro olhar que pode, ainda, recorrer a variadas formas de apreender e organizar a realidade imediata: palavras, mapas, fotografia, objetos.

Num segundo momento, interessa problematizar essa realidade, explicitando tanto suas questões sociopolíticas, quanto epistemológicas. Suas contradições, necessidades de compreensão e de lutas. Esse exercício pode ser feito em diferentes níveis, diferentes momentos e com diferentes sujeitos. Em encontros com a comunidade, em reuniões pedagógicas entre os(as) educadores(as), nos núcleos de estudantes e na sala de aulas. Daqui irão evidenciar-se as porções socialmente relevantes e pedagogicamente potentes para o trabalho num determinado período; os objetos para pesquisas, práticas sociais e comunitárias ou no campo da produção.

A partir das bases teórico-metodológicas das várias disciplinas podemos aprofundar o estudo de diferentes aspectos da realidade, com foco nas porções da realidade definidas como relevantes para aquele período, instrumentalizando os educandos(as) para uma compreensão mais complexa da realidade, num exercício de análise, indo além de sua imediaticidade.

Nesse mesmo sentido, por exemplo, podemos produzir as sínteses de detalhamento descritivo das porções da realidade, num exercício de pesquisa e produção textual coletiva, com suporte das disciplinas de linguagens na produção de variadas expressões comunicativas, sob a orientação dos(as) educadores(as) cujas disciplinas estejam mais implicadas com cada porção, coordenados pelo componente integrador de Projetos, Estudos e Pesquisa, resultando no livro da realidade, no vídeo da realidade, no álbum fotográfico da realidade, no mapa da realidade, no site da realidade, no cordel da realidade, no álbum musical da realidade, na mostra de teatro da realidade, nas diversas sínteses mediadas por variadas formas de expressão. Ultrapassando, assim, o restritivo interesse das atividades escolares, como meios para progressão escolar, alçando-as num patamar de apropriação/sistematização de conhecimentos, onde leitura e escrita, teoria e prática, escola e realidade são pares dialéticos de uma mesma unidade: a realidade, que interessa ser compreendida e, sobretudo, transformada.

REFERÊNCIAS

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, CE: Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Madalena, CE: Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Plano de Estudo**. Cascavel/PR: Edunioeste, 2013.

PISTRAK, Moisey. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO E O VÍNCULO COM A REALIDADE

*João Antoniel da Silva Pinto
Paulo Roberto de Sousa Silva*

Inspirados na concepção e finalidade do conhecimento, proposto por Karl Marx, segundo o qual não é suficiente interpretar a realidade, importando transformá-la³⁶, compreendemos que a especificidade da educação escolar na socialização do conhecimento historicamente produzido, de base científica, filosófica e artística, o “conhecimento escolar”, encontra sentido na formação da capacidade humana de explicação da realidade, conforme o atual estágio da humanidade contemporânea, potencializando as condições do indivíduo intervir socialmente, como sujeito da história do seu tempo. Assim sendo, o conhecimento não se reduz a uma dimensão teórica e como práxis se concretiza na prática social transformadora.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica na necessidade de integração entre o conhecimento escolar e a realidade atual, tomando-a como objeto de estudo e da prática, movimento com o qual o inventário da realidade corrobora, investigando a realidade como ponto de partida do processo educativo, num primeiro esforço de sistematização, a partir do qual o estudo da base científica e das metodologias das várias áreas do conhecimento organizam-se articulado com fenômenos específicos da realidade concreta, as porções da realidade, considerando suas múltiplas relações, ou seja, sua complexidade.

36 MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach, 1845.

A experiência vivenciada na escola Florestan Fernandes com o inventário da realidade é um esforço cujo horizonte aponta nessa direção. De sorte, que uma vez inventariada e sistematizado o acervo das porções que expressam a realidade local, o planejamento didático-pedagógico precisa elencar as porções socialmente relevantes e pedagogicamente potentes para cada disciplina/área de conhecimento e em cada turma, organizando-as num plano de ensino que oriente suas práticas pedagógicas, vinculando conhecimento e realidade.

A título de exemplo de como essas práticas pedagógicas têm sido construídas em nossa escola, compartilhamos nesse texto algumas experiências concretas vivenciadas a partir das áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens.

AS PLANTAS MEDICINAIS, OS SABERES ANCESTRAIS E O CONHECIMENTO ESCOLAR

Considerando a relevância das plantas medicinais na manutenção da saúde e no tratamento de algumas enfermidades no assentamento Santana e sendo uma prática camponesa ancestral, cujos saberes vêm sendo transmitidos ao longo das gerações, em 2015, desenvolvemos o Projeto de Horta de Plantas Medicinais na escola Florestan Fernandes, com o objetivo de resgatar o conhecimento e investigar sobre uso adequado das plantas medicinais.

O projeto desenvolveu-se através de pesquisa diagnóstica nos assentamentos, comunidades, distritos envolvendo educandos, famílias, educadores e comunidade, com um levantamento de dados a partir de um questionário, seguindo com a realização de palestras, oficinas teóricas e práticas de cultivo de plantas medicinais.

Como atividade comum, propusemos a montagem de uma horta, que ocorreu com a participação dos educandos(as) que auxiliaram no preparo da terra, na escolha e no plantio das espécies medicinais, tais como: cidreira, capim santo, babosa, milindro, anador. hortelã, vick, mastruz, romã, malvarisco, corama, aloe vera. Cada estudante ocupou-se, também, da tarefa individual de cultivar uma muda de planta medicinal.

Simultaneamente, as várias disciplinas aportaram estudos específicos contextualizados com o tema em questão. Assim, as aulas de História abordaram os conhecimentos dos nossos antepassados, o saber dos anciãos no cultivo na agricultura, apresentando os ricos benefícios, forma de preparos, coleta, armazenamentos das plantas medicinais.

Em visitas coletivas aos quintais produtivos e nos hortos das famílias, através de entrevistas com as pessoas das comunidades que têm conhecimentos com as plantas medicinais, e nas rodas de conversas e apresentação de seminário por parte dos educandos e educandas nas comunidades, organizados de forma interdisciplinar, o conhecimento científico dialogava com os saberes populares.

Na Geografia, a pesquisa buscava as origens das ervas medicinais. A sociologia organizava as receitas de preparos medicinais a partir das ervas, buscando a melhor forma de preparo e uso adequado, sob a orientação das pessoas experientes da comunidade. Na Filosofia, mapeou-se os anciãos e refletiu-se sobre o saber popular da medicina alternativa e sua importância.

A área de Linguagens contribui com estudos linguísticos, referenciado em Marcos Bagno discutindo a importância do nome popular e científico, buscando nas comunidades e no dicionário os nomes populares e científicos. As placas de madeira para identificação das plantas na horta ficaram por conta da disciplina de Artes, fazendo releituras dos traços de Eduardo Cobra, colocando os nomes científicos e popular das plantas. Os estudantes, ainda, produziram vídeos e registros fotográficos dos quintais e hortas das famílias e divulgaram suas ações na rádio do assentamento.

A Matemática também colaborou nesse processo de construção de saberes na medição do terreno, no cálculo do espaçamento entre as plantas, na análise da estatura física, no cálculo de quanto cada planta necessita de água, da análise da água disponível em reservatórios (cisternas) na escola e quanto seria gasto para regar essas plantas no período de verão.

Já a área de Ciências da Natureza contribuiu com o estudo químico e biológico dos princípios ativos que fazem parte de várias plantas medicinais, desvelando a partir dos conhecimentos científicos os porquês são eficientes no combate e prevenção a determinadas doenças, reconhecendo o

conhecimento empírico e seu valor e demonstrando a importância da ciência e a possibilidade de ir além do senso comum.

O trabalho interdisciplinar e o diálogo com as pessoas da comunidade, detentoras de saberes populares sobre plantas medicinais, foram dois aspectos fundamentais nessa experiência.

PROJETO SACOLA ECOLÓGICA: O LIXO E A RECICLAGEM DE MATERIAIS PLÁSTICOS

Diante das questões ambientais que abalam o mundo no século XXI, observa-se que a poluição, em suas várias formas, é um relevante problema causador de desequilíbrio ecológico. Tais preocupações também estão presentes na comunidade de Santana, que vem sendo afetada pela poluição ambiental, tendo como um dos fatores o uso excessivo de sacolas plásticas. Identificada essa questão, por ocasião da construção do inventário da realidade, como um problema relevante, a escola propôs o Projeto Sacola Ecológica, um projeto de caráter social, com foco na sustentabilidade do ambiente natural, a fim de contribuir com a sensibilização da comunidade local para a redução do consumo de sacolas plásticas e adoção de sacolas ecológicas permanentes, visando o bem-estar social da comunidade e do ambiente natural.

O projeto teve como objetivo fundamental sensibilizar as famílias, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida no assentamento, impulsionando a troca consciente das sacolas plásticas por sacolas ecologicamente sustentáveis, que não são descartadas no meio ambiente e podem ser utilizadas em diversos momentos da vida cotidiana dos familiares quando realizam suas compras.

Na operacionalização do projeto foi desenvolvida uma pesquisa de campo na comunidade local, para diagnosticar a forma de coleta e a quantidade de lixo plástico acumulado semanalmente na residência das famílias, bem como a promoção de oficinas de artesanato, para a confecção de sacolas ecológicas. Além disso, firmou-se parceria com os coordenadores do supermercado comunitário do Assentamento Santana para comercializar as

sacolas ecológicas e realizaram-se palestras para divulgação das sacolas ecológicas com o núcleo gestor da escola Florestan Fernandes e a comunidade de Santana, além da criação de um blog para a divulgação virtual da ideia.

O envolvimento da escola Florestan Fernandes com a cooperativa do assentamento (COPÁGUIA) foi fundamental para o sucesso do projeto, uma vez que buscava intervir junto a um problema real de interesse de toda a comunidade. Para sua viabilização o setor de comercialização da COPÁGUIA adquiria as escolas confeccionadas pela escola e distribuía aos clientes na Bodega Comunitária, evitando as sacolas plásticas e reduzindo o lixo no assentamento. Além disso, decidiu-se em assembleia que a família que fosse fazer compra e não levasse a sacola seria multada simbolicamente em 0,25 centavos.

Atualmente todas as famílias do assentamento bem como os pontos de comércio das comunidades das circunvizinhanças dispõem de sacolas ecológicas. Apenas os casos excepcionais de aquisição de carnes que não é possível eliminar o uso das sacolas plásticas, mas são utilizadas sacolas específicas retornáveis. A orientação é que após o uso as pessoas higienizem as sacolas para utilização permanente.

Segundo dados levantados no assentamento Santana, com a experiência das sacolas ecológicas houve uma diminuição de 80% do quantitativo de sacolas plásticas que eram usadas anteriormente. E de acordo com relatos de uma analogia do passado com a realidade atual, as pessoas retornavam do supermercado com 5 a 8 sacolas porque cada produto ocupava uma sacola.

A Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes abraçou a causa do projeto da sacola ecológica, assumindo a realização de aulas interdisciplinares mediante as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática, colaborando significativamente para a educação ambiental e a relevância da sacola ecológica na perspectiva da redução do lixo não reciclável nos assentamentos e comunidades circunvizinhas envolvidos no processo educativo da escola. Dessa forma, o processo de ensino aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar se deu com a contribuição das seguintes disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática.

Em Biologia, estudou-se os problemas gerados pelo lixo nas comunidades e assentamentos e sua relação com os diversos tipos de poluições como a degradação do solo, lençol freático, do ar, águas dos açudes, rios e cacimbões. E sobre a propagação de enfermidades como diarreia, amebíase, parasitose e outras em decorrência do acúmulo de lixo. Na ocasião, socializou-se o período de decomposição dos vários tipos de materiais na natureza e feito uma cronologia de degeneração dos diversos lixos produzidos nas residências, com o intuito de proporcionar a sensibilização dos estudantes, despertando para a seriedade do tema tratado nas aulas.

A disciplina de Química também contribuiu com as questões relacionados ao lixo e reciclagem. Vários conceitos foram trabalhados no decorrer do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, como: poluição ambiental, radioatividade, cinética química, meio ambiente, poluição, qualidade de vida, desenvolvimento sustentável, saúde, cidadania e agroecologia. Assim, o aprendizado em química possibilitou ao educando a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto suas implicações ecológicas, sociopolíticas e culturais.

Por conta da Física ficou a abordagem sobre o efeito estufa, tratado como, um fenômeno natural essencial para a existência da biodiversidade da terra. Ele nasceu como uma condição de amplificador que faz com que um percentual dos raios infravermelhos refletidos pela superfície terrestre seja absorvido por gases presentes na atmosfera – os gases de estufa, obedecendo um ciclo que irradiam de volta para a Terra, de forma a assegurar que a temperatura desta se conserve favorável à vivência da vida. Este fenômeno em dimensão demasiada, pode ser nocivo e adquirir consequências desastrosas, colaborando para o aquecimento global. Foram também estudadas as fundamentais razões do aumento do Efeito Estufa no acarretamento descomedido de combustíveis fósseis poluentes, dentre outros, pela evolução contínua das indústrias e do desenvolvimento crescente do uso dos automóveis.

Em Matemática, foram realizadas aulas sobre diversos conteúdos: conjunto, média aritmética, regra de três, função do 1º grau; contextualizadas com a realidade ambiental, envolvendo dados e relações quantitativas sobre a produção dos resíduos sólidos, suas características, sobre reciclagem, preservação e conservação do ambiente natural.

Cabe citar alguns resultados significativos com o desenvolvimento do projeto, por exemplo, a vivência dos educandos no desenvolvimento da proposta que promoveu interação entre os saberes vivenciais e os saberes científicos, problematizando a realidade vivida. Outro efeito concebido foi a redução da necessidade de mutirões de limpeza da agrovila, em decorrência da redução do uso de sacolas plásticas na comunidade. Além da redução dos impactos ambientais e econômico.

Os resultados têm inspirado a ampliação do projeto para coleta seletiva e reciclagem de resíduos sólidos. A realização do projeto foi de grande importância para os educandos, para escola e, sobretudo, para as famílias. Sabemos da importância da preservação de nosso ambiente; no entanto, muitas vezes acabamos nos acomodando e não criamos o hábito de preservar, até mesmo no momento de ir ao mercantil ou à feira, levar nossa própria sacola, evitando assim a utilização e descarte na natureza de mais sacolas plásticas. Também reforçamos a ideia de preservação através da reciclagem, pois podemos reaproveitar materiais para outros fins e que muitas vezes depositamos no lixo comum.

O ESTUDO DE LINGUAGENS E O TERRITÓRIO CAMPONÊS

Nas disciplinas de Língua Portuguesa é recorrente abordarmos a porção da realidade mediante o contexto histórico de produção das escolas literárias, problematizando as situações estudadas, fazendo um paralelo com a realidade camponesa atual. Os contextos históricos, religiosos, sociais, culturais, paisagísticos, políticos do período estudado e o hoje vivenciado; as transformações ocorridas, os interesses que levaram a isso e os sujeitos agentes dessa transformação. E, ainda, evidenciando estratégias, descobrindo talentos, construindo literatura no território camponês.

Essa alternativa é possível mediante a intervenção que se é planejada ao trabalharmos a porção. Todas as áreas dos conhecimentos planejam intervenções a serem realizadas nos assentamentos e comunidades para ressignificar os conhecimentos estudados e dar novos sentidos às práticas problematizadas na escola e superadas pela elevação cognitiva.

Além disso, as produções textuais também fazem parte das estruturas exploradas com as porções. A análise textual é uma atividade recorrente que se faz a partir de textos diversos que discorram acerca da porção estudada. Identifica-se o que mais se aproxima da realidade e se produz também textos dos mais variados gêneros e tipos, ao considerar as vivências e saberes camponeses. Nesse ínterim, estão as aulas de redação que sempre consideram as porções. Para além da escrita e de estudo de textos, do domínio das técnicas, o exercício do debate é recorrente como forma de exercício da oralidade e dos vários recursos discursivos envolvidos.

Os temas são considerados a partir de um marco situacional, histórico e geográfico. Como o mundo se comporta mediante determinada problemática; como nosso país se comporta, o município, o assentamento. É feito um trabalho interessante pelo educador que considera as propostas de intervenções das redações produzidas pelos estudantes e aplicadas nos assentamentos e comunidades, quando possível. Os estudantes vão às assembleias dos assentamentos para falar destes temas e dos problemas, expor suas teses e argumentos para o coletivo do assentamento e contribuir na resolução dos problemas enfrentados coletivamente.

Nas disciplinas de Prática Social Comunitária (PSC) e Formação para Cidadania se contribui com as místicas como momento de reflexão, socialização, problematização da porção da realidade em estudo. Também a mobilização social da comunidade e assentamento para as intervenções são articuladas sob orientação destas disciplinas. Assim como também, o levantamento produtivo dos assentados, considerando a agricultura e pecuária e os impactos sociais que traz para as famílias; e a construção do calendário dos(as) lutadores(as) do assentamento, aulas práticas sobre função, gestão organização dos assentados(as) e dos(as) trabalhadores(as) em cooperativa e associações.

Outro aspecto que tem sido fundamental é a interdisciplinaridade que ocorre entre PSC, Matemática, Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e História. Português com História, Arte, Educação Física, Geografia e Redação. Desta forma os estudantes ao travarem estudos sobre a própria realidade, sentem o gosto da necessidade de aprender, de transformar. O estudo vem a ser a própria vida do(a) jovem e não algo longe e distante dele(a).

A Educação Física é um vasto campo de ensino e aprendizagem que tem como objetivo também a formação social do aluno, ensinando-lhes de diversas formas a praticar valores como o respeito, dignidade e solidariedade, dentre outros, importantes para o desenvolvimento do caráter do(a) educando(a) e sua vida em sociedade. Através das aulas de educação física os(as) educandos(as) passam a ter o conhecimento do seu próprio corpo e de como deve cuidar do mesmo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos fatores determinantes para a qualidade de vida, desenvolvendo responsabilidade em relação a sua saúde e a saúde coletiva.

Na disciplina de Educação Física é recorrente abordarmos porções da realidade que nos traz presente as diferentes manifestações culturais dos camponeses, como as danças, os jogos e as brincadeiras populares, de modo que os educandos realizam pesquisas, entrevistas e produções a partir da porção. Após o estudo realizado, os educandos são instigados a fazer um paralelo com a realidade camponesa atual. Tendo um olhar para o contexto histórico e as transformações ocorridas até então, atentando para os interesses que provocaram tais transformações. Além disso, é possível que os educandos vivenciem na prática as diferentes culturas como a dança, jogos e brincadeiras populares que hoje estão sendo esquecidas e substituídas por jogos tecnológicos. A partir do trabalho com a porção da realidade foi criado grupos de dança na escola, descobrindo talentos, construindo espaço para os jovens se expressarem por meio da cultura corporal no território camponês.

Além das manifestações culturais, a educação física também trabalha a importância da alimentação saudável de modo que permite ao aluno refletir sobre seus hábitos alimentares bem como os nutrientes e aditivos químicos presentes nos alimentos mais consumidos. No trabalho com a porção o educando passa a desenvolver consciência sobre a importância da agricultura familiar e da criação de quintais produtivos em suas residências. Nesse ínterim, os discentes realizaram palestras nas comunidades, socializaram relatos de mudanças nos hábitos alimentares em assembleias e junto à disciplina de artes criaram cartazes de conscientização e quadros com sementes para exposição nos corredores da escola. Dessa forma, percebe-se que o trabalho com a porção da realidade tem um impacto positivo na vida dos(as) discentes que reflete em suas comunidades.

Na disciplina de Arte é recorrente abordarmos as questões que envolvem as diferentes manifestações culturais de diferentes povos e regiões. No trabalho com as porções na disciplina os(as) discentes estudam o contexto histórico de manifestações artísticas fazendo um paralelo com sua realidade, trazendo presente as transformações ocorridas na forma de fazer arte ao passar dos anos e como a arte é vivenciada pelos povos hoje. A partir dos conhecimentos obtidos, integram saberes, através de processos criativos, do pensamento crítico, por meio de experimentos, reflexões e ações. Outro aspecto que tem sido fundamental é a interdisciplinaridade.

A disciplina integra-se interdisciplinarmente com Português, Redação, História, Educação Física, bem como os(as) discentes também produzem textos, histórias em quadrinhos, caricaturas de lutadores e camponeses, realizam criação de coreografias com músicas populares ao mesmo tempo que fazem análise de letras de músicas.

A arte também é um campo do conhecimento que interage continuamente no processo de comunicação com a sociedade, e isso se dar por meio de exposições, filmes, festas, shows de talentos entre outras manifestações artísticas e culturais. São essas vivências que provocam emoções, trocas de saberes e afetos. Além dos(as) educandos(as) adquirirem conhecimentos, esses também trocam saberes socializando o que aprenderam em culminâncias, onde estão presentes a comunidade escolar, convidados como as famílias dos mesmos e a comunidade local. Nesse espaço os sujeitos mostram na prática os conhecimentos obtidos no trabalho com as porções.

Do ponto de vista da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) ao trabalhar com escrita, oralidade e leitura a partir de diferentes gêneros textuais, é possível discutir a questão da função social, política e econômica da Reforma Agrária e as implicações que a mesma tem para a vida dos acampados/assentados. Isso se dará pela escolha de textos que apresentam a questão. Usar a língua Espanhola como meio de acesso ao conhecimento e instrumento de acesso cultural para utilizar como forma de expressão de situação do cotidiano do campo e meio de socialização.

A língua espanhola trabalha a questão social, política e econômica da Reforma Agrária a partir da cultura camponesa, despertando nos educandos

seus diversos aspectos, tanto social como político e econômico. E traz subsídios favoráveis para trabalhar a realidade dos educandos em sala de aula, fomentar essa curiosidade através de pesquisas e vocabulários que possibilitem aos educandos conhecer sua realidade e tudo que envolve sua cultura e seu cotidiano.

O estudo das línguas estrangeiras, dada a sua peculiaridade, muitas vezes, não é algo considerado interessante para os alunos das escolas do campo. Isto ocorre não em razão de não acharem importante aprender outra língua, mas, sim, como é aplicada aos alunos das escolas do campo. Na disciplina de Língua Inglesa em nossa escola, os conteúdos abordados buscam sempre fazer uma relação entre os assuntos gramaticais e temas abordados no cotidiano dos estudantes, com o objetivo de dar sentido ao que estes estão estudando e incentivando-os a aprender com prazer, fazendo sempre a contextualização dos conteúdos por meio de músicas, poemas e outros gêneros textuais. Além dos trabalhos com leitura, tradução e questionamentos que os levem a pensar e agir de acordo com suas realidades.

Na atualidade, é possível encontrar no meio rural tecnologias que facilitam o contato com a Língua Inglesa, como é o caso da Internet e da TV por satélite, por exemplo. O acesso a essas tecnologias exige pelo menos um conhecimento básico da Língua Inglesa, que é a mais utilizada neste ramo bem como em outras situações do cotidiano, logo, os estudantes necessitam deste conhecimento, o que reforça ainda mais a importância dos estudos desta língua. Porém, temos nos esforçado para não distanciar muito estes estudos dos temas considerados mais relevantes no inventário da realidade, como as porções da realidade, problematizando e buscando sempre fazer intervenções nas comunidades, através de nossos estudantes que se tornam seres sensíveis para com os temas abordados, na busca de amenizar problemáticas encontradas na realidade.

CONSIDERAÇÕES

Certamente que a sistematização aqui apresentada não dá conta da complexidade das práticas a que se refere. Do mesmo modo, as práticas aqui elencadas também não são suficientes para expressar significativamente a práxis educativa da escola Florestan Fernandes. Nem de sua riqueza político-pedagógica, nem dos limites e desafios, que também são tantos.

Contudo, consideramos que permite fazer uma ilustração da necessária e possível integração teoria-prática, escola-comunidade, educação-campo, na prática educativa; e o papel do inventário da realidade como ponto de partida na construção do conhecimento, compreendido como uma relação entre o ser humano e a realidade, cujo sentido repousa nesta e cuja finalidade é a sua transformação.

Ao colocar a realidade como objeto de estudo, sem perder a compreensão da centralidade do conhecimento escolar, o trabalho pedagógico requer uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar porque a realidade é complexa e qualquer fenômeno que seja, qualquer porção da realidade, sempre se expressa em múltiplas determinações, requerendo que dela nos aproximemos a partir de múltiplas dimensões, com o que corroboram os fundamentos e metodologias das várias disciplinas.

Como estudo que busca conhecer para transformar e reconhece o caráter educativo do trabalho, as referidas práticas educativas se constituem efetivamente como práticas sociais, relacionadas a questões concretas, envolvendo dialogicamente os diversos sujeitos que as compartilham e os seus saberes.



A REALIDADE INVENTARIADA

2

O AMBIENTE NATURAL

O assentamento Santana está localizado no sul do município de Monsenhor Tabosa, no Ceará, que faz parte do polígono das secas, marcado pelo clima semiárido e a escassez de água. No município, as chuvas ocorrem com mais intensidade de fevereiro a abril, acumulando uma média de 646,6 mm de pluviosidade. A temperatura varia ao longo do ano, de 24°C a 31°C. Contudo, em alguns meses é inferior a 23°C, chegando a provocar frio durante a noite.

Na nossa região, a vegetação predominante são a caatinga arbustiva aberta, floresta caducifólia espinhosa e subcaducifólia. A fauna abriga um grande número de espécies de mamíferos, répteis, aves e anfíbios, dentre os quais, a cutia, o gambá, o preá, o veado-catingueiro, o tatu-peba, gatos selvagens, a asa branca, e uma variedade de insetos, que exercem grande importância para o bioma.

O relevo formado por maciços residuais e depressões sertanejas, com predominância de solos bruno não cálcico, litólicos e podzólico vermelho-amarelo, é cortado por um riacho de médio porte – o Riacho do Massapê – e várias grotas, que compõem a rede de drenagem local, todos intermitentes, com regime hidrográfico ligado à pluviosidade anual da região. Essa rede hidrográfica faz parte da bacia do Banabuiú. Esses cursos d'água permitiram aos assentados(as) a construção de estruturas de armazenamento que servem à produção das famílias. No entanto, durante o preparo das áreas para a

agricultura, grande parte das áreas de preservação permanente foram desmatadas, conseqüentemente, essa ação acarretou o assoreamento dos açudes ao longo do rio.

No início da formação do Assentamento Santana, em 1986, era muito difícil lidar com a escassez de água, pois as famílias não disponibilizavam de nenhum reservatório para o abastecimento. Essa foi uma das maiores preocupações coletivas que levou a comunidade a lutar por reservatórios que pudessem facilitar a vida no assentamento.

Atualmente, Santana disponibiliza de um açude de grande porte para o abastecimento das famílias e 09 açudes de pequeno porte. Além disso, foram conquistadas e construídas, nos últimos anos, 100 cisternas de placas para o consumo humano, 27 cisternas de enxurrada, 80 tanques de água, 03 barragens e 02 poços artesianos. Com essas tecnologias sociais, as famílias armazenam água para produção de hortaliças ao longo do ano, para o autoconsumo e venda do excedente.

Um dos principais impasses que o assentamento vem enfrentando hoje é a desertificação e erosão do solo, já que é uma região suscetível a desertificação e uma parte do bioma caatinga já se encontra em processo avançado de devastação e degradação. Algumas práticas das famílias vêm contribuindo para essa situação, como o desmatamento, a utilização de tratores, as queimadas e o manejo inadequado da caatinga para fins pastoris e agrícola.

As dificuldades de água no assentamento Santana decorrem das baixas precipitações, pois a localidade está na depressão Sertaneja, onde as condições de chuvas chegam mais fracas. O tipo de solo litólico é bastante presente na região, a rocha matriz desse solo em contato com a água do lençol freático deixa em qualidade imprópria para o consumo humano devido a presença de sais, ficando salobra.

Outra complicação é a destruição do bioma caatinga, as matas primárias no início da formação do assentamento foram retiradas para abrir campos de cultivos e pastagens, a madeira para o uso nas construções e produção de carvão e lenha para cocção de alimentos. Com isso os cursos de água sofreram assoreamento e perderam sua capacidade de armazenamento.

Ainda sem a proteção da mata ciliar, perdemos boa parte da água com a evaporação.

O nível de organização coletiva do assentamento é fator importante para reverter esse quadro, a partir da adoção de práticas de conservação da água e do solo, centradas nos princípios da agroecologia e na abordagem de convivência com o semiárido. Além da adoção de práticas de recomposição florestal, utiliza-se o manejo sustentável da caatinga primando por sistemas produtivos agroflorestais e redução do rebanho bovino, priorizando a caprinovinocultura. Essas são algumas alternativas viáveis para enfrentar esses entraves.

Em relação à flora e a fauna, existe uma “consciência” herdada ao longo das gerações, que se expressa na preocupação das famílias com a preservação de determinadas espécies nobres (aroeira, catingueira, jucá, juazeiro pau branco, etc.) e animais em extinção (tatu, manbira, peba, girita, papagaio, periquito, etc.).

Mais recentemente, o processo de formação construído em parceria entre o MST, a escola e a cooperativa, com a metodologia “De Camponês a Camponês” tem contribuído significativamente com o melhor cuidado, proteção e utilização do solo, da água e da biodiversidade do assentamento. É nítido o papel dessa metodologia para a massificação da agroecologia em escala territorial, através da troca de experiência agroecológica entre camponesas e camponeses que cultivam, de modo sustentável, variedades de culturas e árvores e utilizam práticas de reúso das águas, tecnologias sociais que preconizam a retenção de água no solo, reduzindo a erosão, favorecendo a biodiversidade do solo, melhor polinização e a pureza da água e do ar.

OS ROÇADOS E CULTIVOS DE SEQUEIROS

A agricultura de sequeiro, culturas anuais, grandes culturas ou roçados como é conhecido no assentamento Santana e região Semiárida, compreende o cultivo em grandes extensões de áreas de terra com as culturas do milho, feijão, mamona, gergelim, algodão e fava, a depender da aptidão da região. São plantas de ciclo curto que duram menos de um ano desde o plantio à colheita, após a qual requerem um novo preparo do solo.

As áreas de cultivos dos roçados foram abertas a partir do ano de 1986 através do trabalho coletivo. Os agricultores retiravam a vegetação nativa aproveitando as estacas e madeira, o excedente era queimado junto com os outros tipos de vegetação. Em anos de boas chuvas tinham-se altas produtividades.

O preparo do solo nos campos de cultivos consiste na retirada de ervas daninhas do local do plantio e depois, com as primeiras chuvas, com o auxílio do trator faz-se o gradeamento. Praticamente todas as famílias fazem o gradeamento com trator, operação onerosa devido ao preço da hora/trator, em média R\$ 250,00, em 2022.

Com o solo úmido e preparado os agricultores fazem o plantio com o auxílio de semeadeira, a matraca, ou de forma manual. As culturas são plantadas em linhas, pois facilita as outras etapas dos tratamentos culturais. Primeiro é feito o plantio do milho e depois de quinze dias o feijão e outras

culturas. No assentamento Santana, cada família planta em média 03 hectares. O plantio é feito com as sementes do Programa Hora De Plantar, doadas pelo Governo do Estado, e com sementes crioulas, guardadas ano após ano, melhoradas pelos próprios camponeses ao longo de gerações, e que possuem características peculiares e adaptadas às condições de solo e clima da região. Os agricultores guardam, principalmente, as sementes de feijão, milho, gergelim, melancia, pepino doce e diferentes tipos de abóboras.

Posteriormente, alguns fazem capinação com tração animal ou manualmente, utilizando a enxada. A capinação utiliza a mão de obra da família, quando esta é numerosa, ou de forma coletiva, com outros agricultores fazendo trocas de diárias. Os trabalhos iniciam cedo, nas primeiras horas do dia, para evitar o sol forte e o calor das horas mais quentes; por volta das nove horas da manhã, os agricultores fazem uma pausa para um lanche, com café, biscoitos, rapadura, farinha, caldo de cana; depois os trabalhos continuam até as catorze horas. O almoço é feito em casa após o término dos serviços. A capinação ocorre de duas ou três vezes em cada plantio. A novidade esse ano foi a utilização do motocultivador diminuindo ainda mais o trabalho penoso no campo.

Observa-se um limite na utilização de herbicidas para o controle de ervas daninhas. Alguns agricultores adquirem os agrotóxicos em vendas na cidade sem o receituário agrônomo e aplicam no campo sem a utilização de equipamentos de proteção individual. É sabido que a utilização de agrotóxicos causa sérios problemas para o ambiente, comprometendo a biota local, e ao bem-estar humano.

Observa-se também que não existem as práticas de conservação do solo nessa etapa, nem mesmo a realização da correção do solo, as práticas de adubação verde, cobertura morta, adubação orgânica com esterco animal e o cultivo em curva de nível.

Os agricultores rejeitam a adubação com esterco animal, pois é uma atividade trabalhosa necessitando carregamento do esterco e depois a distribuição no solo. Porém já teve uma experiência exitosa com a adubação no cultivo consorciado com mamona, tendo bons rendimentos.

Nos últimos anos, em média, cinco famílias vêm colocando esterco animal em seus roçados a fim de melhorar o solo e, conseqüentemente, a produção e a produtividade. O esterco animal também é usado para adubar as plantações e canteiros dos quintais. Contudo, observa-se ainda a venda de esterco animal (R\$60,00 a carrada) para a Serra da Ibiapaba, por parte de algumas famílias, em vez de colocar nas próprias plantações, campos e áreas degradadas.

Um dos assentados entrevistados levantou a preocupação em relação à localização de alguns campos/roçados que estão muito próximos das margens dos riachos e açudes, causando erosão e assoreamento. Destaca que se faz necessário realizar um trabalho de sensibilização para não utilização destas áreas e ao mesmo tempo fazer um trabalho de reflorestamento.

No período seco algumas famílias utilizam os molhados/áreas úmidas dos açudes/vazantes para plantios diversos. Nesse período é possível observar por parte de algumas famílias a colheita de milho verde, feijão, jerimum e hortaliças diversas, ampliando e diversificando o cardápio alimentar, fortalecendo a segurança alimentar e nutricional.

Outro assentado manifestou preocupação com o futuro do assentamento no que se refere à sucessão agrícola. “Hoje, quem está à frente da produção agrícola somos nós, os assentados, pouco se vê a juventude participando desse processo. E no futuro, quem vai dar continuidade? É preciso envolver a juventude” (Assentado de Santana entrevistado em 2015).

Uma agricultura sustentável e a construção da soberania alimentar perpassam pelo controle das sementes crioulas, pelos trabalhadores, garantindo sua autonomia produtiva. Porém, as grandes empresas multinacionais estão se apropriando das sementes e as modificando geneticamente (sementes transgênicas), causando grande dependência dos agricultores, comprometendo a soberania alimentar e nutricional e, conseqüentemente, o enfraquecimento da agricultura familiar/camponesa (FURLAN, 2016).

Em relação às sementes crioulas, constatou-se que as famílias, em sua maioria, estão ficando dependentes, principalmente do milho híbrido, distribuído pelo governo anualmente, comprometendo assim a autonomia no

processo produtivo. Devido aos anos de seca prolongada, as sementes crioulas vêm diminuindo em sua quantidade e variedade, por isso, algumas famílias vêm se preocupando em selecionar e guardar suas sementes em garrafas plásticas.

Observou-se que o assentamento ainda possui diversidade de espécies de feijão. “Não podemos mais esperar, temos que organizar a nossa casa de semente no assentamento, porque além de preservar as nossas sementes, não vamos mais ficar dependendo do governo para o plantio no inverno” (Assentada de Santana, entrevistada em 2015).

Nesse aspecto, a Escola do Campo Florestan Fernandes vem desenvolvendo um trabalho muito interessante, voltado para o resgate das sementes crioulas, a partir da organização de uma casa de sementes na escola. As sementes para a viabilização do projeto foram doadas por meio de uma campanha envolvendo educadores, educandos e comunidades da região. Hoje, a casa de sementes é um espaço de estudos e aprofundamento teórico, além de fornecer sementes para o viveiro, diversas unidades do campo experimental da escola e, em menor quantidade, para alguns agricultores locais.

REFERÊNCIAS

FURLAN, Karina Morgana. O direito humano à alimentação adequada sob uma perspectiva socioambiental: repercussões do controle hegemônico da vida através das grandes corporações de mercado. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Direito, 2016.

A CRIAÇÃO DE ANIMAIS

A criação de animais em Santana é datada desde início da chegada das famílias e a organização do assentamento, em 1987. As famílias decidiram em assembleia juntar seus animais e desenvolver uma experiência de organização da produção e vivência coletiva em diversos aspectos. Nos primeiros oito anos, de 1987 a 1994, vivenciou-se um processo interessante de vida comunitária, com a posse e uso da terra, produção agrícola, criação de animais, comercialização, gestão e todos os trabalhos organizados de forma coletiva. A partir de 1995, sentiu-se a necessidade de desenvolver produção mista (coletiva e individual/familiar).

A criação de animais é uma das atividades produtivas com grande potencial tanto para consumo como para a renda familiar. Hoje, o assentamento conta com um rebanho de aproximadamente 50 bovinos coletivos e 300 individuais/familiar; 600 caprinos individuais/familiar; 115 ovinos coletivos e 1.100 individuais/familiar e 05 equinos coletivos e 10 individuais/familiar.

Os trabalhos são organizados a partir dos setores: agricultura, pecuária, apicultura, comercialização, infraestrutura, agroindústria, transporte e desenvolvimento social (saúde, educação, cultura, religião, esporte e lazer). Cada setor tem um coordenador responsável, escolhido coletivamente nos Núcleos de Bases (NBs) e homologado em assembleia geral por meio de votação. Os coordenadores se reúnem semanalmente para

avaliar e planejar os trabalhos da semana seguinte.

O manejo alimentar e sanitário do rebanho bovino coletivo são feitos por uma equipe composta por dois coordenadores e dois assentados ou agregados escolhidos nos NBs e designados em assembleia para desenvolver essa tarefa por um período de um ano, quando é feito uma avaliação e realizado novo processo de escolha das comissões e equipes para cada setor.

O manejo do rebanho bovino familiar fica por conta de cada família. Já o manejo dos ovinos, tanto o coletivo como o individual/familiar ficam sob a responsabilidade e cuidados de uma pessoa também escolhida pelos assentados para realizar esta atividade diariamente durante um ano. Esta pessoa recebe 1/3 (um terço) da produção para realização deste trabalho. O manejo do rebanho de caprinos é realizado pela própria família. Integrado aos quintais produtivos foram construídos currais destinados a esse fim. E a maioria das famílias, atualmente, tem plantios de capim e palma utilizados como suporte forrageiro para os animais. O assentamento também tem áreas coletivas com plantio de palma forrageira e capineiras para manutenção do rebanho coletivo.

No entanto, como a criação de animais vem crescendo gradativamente, necessita-se de aumentar o suporte de forma que não comprometa a qualidade, produtividade e o meio ambiente. Nesse sentido, faz-se necessário um estudo e levantamento técnico do suporte forrageiro existente e da capacidade de animais que o assentamento pode comportar sem comprometer os recursos naturais.

As famílias criam, em seus quintais, aves como galinha caipira, patos, capotes e perus. O manejo é feito de forma agroecológica. A alimentação dessas aves é composta do milho produzido na agricultura e restos de comida da própria família, que também são utilizados como matéria orgânica para adubar as plantações. Também encontramos nos quintais algumas unidades produtivas, como aviário e pocilga.

Os alimentos provenientes da criação de animais são as carnes de aves, ovinos, caprinos, bovinos e suínos. O leite bovino, grande parte, vai para o consumo in natura e outra parte destina-se para produção de queijos e doces. Já o leite caprino não é utilizado para o consumo humano, embora

algumas famílias tenham conhecimento do seu valor nutricional, por questões culturais, somente o utilizam na alimentação animal. Os ovos são consumidos cozidos, fritos, para preparação de bolos e o excedente é comercializado entre as próprias famílias e no mercantil comunitário.

Parte desta produção da criação de animais é para o consumo familiar e o excedente o mercantil comunitário compra ou troca por outros produtos. Ou seja, a comercialização da produção de carnes e derivados, em sua maioria, é realizada no próprio assentamento, onde a COPÁGUIA, por meio do mercantil comunitário, consegue absorver boa parte da produção dos assentados. Porém, não consegue absorver em sua totalidade, permitindo ainda a venda para atravessadores, que compram com um preço inferior ao mercado. Outra forma de comercialização dos alimentos acontece entre as próprias famílias, onde observa-se ainda a prática da troca de produtos.

Portanto, a criação de animais de grande e pequeno porte e aves no assentamento Santana apresenta um grande potencial produtivo e uma boa diversificação da produção, a partir de manejo e práticas agroecológicas, tornando-se, assim, uma importante atividade para construção da soberania e segurança alimentar e nutricional e na geração de renda familiar.

A PRODUÇÃO DE MEL

A apicultura é uma atividade produtiva que não destrói, não polui e contribui para a preservação da natureza. Esta é uma das atividades que, ao longo dos anos, vem sendo desenvolvida no assentamento Santana e tem contribuído bastante no processo de preservação ambiental, através da polinização das flores e, conseqüentemente, produção de sementes e frutos. Atualmente (2022), existem cerca de 198 colmeias coletivas, 213 melgueiras (sobre caixas) e 120 colmeias que são produzidas de forma individual. Das 198 colmeias coletivas 132 estão povoadas e das 120 individuais, 70 estão povoadas, produzindo mel. Além disso, contam com uma casa de beneficiamento do mel com centrífuga e decantador, construída em 1996, com recursos próprios.

O mel é produzido organicamente, principalmente, da florada das plantas amarra cachorro (*Bromelia sp.*), marmeleiro (*Cydonia oblonga*), mufumbo, aroeira, catingueira. Os apiários são localizados nas soltas, definidas em núcleos de bases e em assembleias, devendo ser respeitada uma distância de 500 metros da agrovila e 100 metros das estradas e roças, em locais que não existem agrotóxicos, realizando-se um processo que não afeta e nem compromete a dinâmica salutar do meio ambiente.

No Brasil, grande parte da produção de mel e de outros produtos da colmeia depende das matas nativas para a obtenção de néctar, pólen e resinas. Por este motivo, o apicultor é naturalmente um defensor da natureza e trabalha por sua preservação. A criação de abelhas próximo a algumas culturas proporciona

melhores resultados na produção agrícola. Isto pelo fato das abelhas realizarem o transporte dos grãos do pólen de uma flor a outra e proporcionar a fertilização necessária para a frutificação. Este trabalho, que é chamado de polinização, é imprescindível para a produção e obtenção de frutos comerciais em algumas culturas, sendo também de grande importância para a produção de sementes nas matas nativas. As abelhas são importantes na preservação da biodiversidade das matas por ajudar na produção de sementes para multiplicação das espécies vegetais e pelo fato de que parte destas sementes servirá de alimento para muitos animais silvestres.³⁷

Para organizar os(as) assentados(as)/agregados(as) neste setor, a direção da Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana LTDA – COPÁGUIA, junto à coordenação dos Núcleos de Bases (NB's), propuseram um limite de colmeias para a criação de abelhas, estabelecendo um teto de 25 colmeias por família, de forma que garanta a inserção de todos(as) que desejarem. O setor de apicultura é composto por um coordenador, responsável para coordenar e garantir o desenvolvimento desta atividade produtiva de forma organizada junto aos apicultores do assentamento, que atualmente é composto por um grupo de 09 famílias.

Por definições coletivas, 40% da produção coletiva é destinada ao apicultor devido ao trabalho que exerce frente a esta atividade, pois ele é responsável diretamente pela povoação das colmeias, acompanha os apiários e a colheita. Os 60% restante são destinados ao coletivo para comercialização e manutenção do setor. Quando há uma precipitação de chuvas mais abundante é feita a divisão de 01 litro de mel para cada família assentada e o excedente é comercializado. No entanto, nos últimos anos, temos vivenciado tempos de longa estiagem na região e a produção do mel depende da quadra invernal.

De acordo com o setor de apicultura, no ano de 2015 a produção foi de 210 kg de mel, de 2018 a 2021 foi um quantitativo de 4.750 quilos de mel. Esta colheita foi disponibilizada no mercantil coletivo para ser comercializada entre as famílias do assentamento e região bem como para atravessadores.

37 MANUAL ADAPTADO DE: SOUZA, Darcet Costa - Org - Apicultura: manual do agente de desenvolvimento rural. 2 ed. Brasília: SEBRAE, 2007, p. 05. In <http://www.ccepro.com.br>.

Observa-se que o mel ainda é pouco utilizado na alimentação familiar. A grande parte das famílias utilizam mais em preparos de medicamentos caseiros. As pessoas ainda não despertaram para o grande valor nutricional que o mel oferece, inserindo no cardápio alimentar, em especial substituindo o açúcar industrializado. Contudo, considerando seu valor econômico, cujo quilo custa 24,00 (vinte e quatro reais) na região, em 2022 houve uma demanda maior de agricultores interessados em desenvolver esta atividade de produção no assentamento Santana.

O município de Monsenhor Tabosa destaca-se na atividade apicultora, com mais de 10 comunidades/assentamentos produtores de mel, sendo o assentamento Santana um dos principais assentamentos que desenvolve a produção em larga escala, com mercado de venda estabelecido de forma local, regional e estadual.

Parte da produção tem sido comercializada para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), para a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e para empresas reconhecidas. As casas do mel do município são certificadas com o Selo de Inspeção Municipal (SIM), que assegura a qualidade no consumo e venda do mel. Vale destacar que os apicultores seguem normas de higiene de uso adequado de roupas e instrumentos no processo de colheita, processamento e distribuição do mel.

Atualmente, a apicultura é uma das atividades de destaque econômico no município, desempenhando importante papel na preservação ambiental e na alimentação, enriquecendo o cardápio das escolas municipais e estaduais. Os agricultores(as) do município encontraram na criação de abelhas uma forma de explorar algumas áreas pouco viáveis para outras culturas com a produção do mel, que economicamente tem sido bastante expressiva, contribuindo no desenvolvimento local.

A TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA

A agroecologia é entendida como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis (CAPORAL & COSTABEBER, 2000; 2001; 2002a; 2002b), que se concretiza a partir das práticas de pessoas, sujeitos dessa transformação no campo.

Observando a trajetória do assentamento Santana, podemos afirmar que este já nasce com uma discussão sobre agroecologia, sobretudo na organização dos(as) camponeses(as) (FERNANDES et al, 2021). E, desde suas origens, movimenta-se num constante processo de transição agroecológica, compreendida como um processo gradual e multilinear de mudanças, que ocorre através do tempo, nas formas de manejo dos agroecossistemas, que, na agricultura, tem como meta a passagem de um modelo agroquímico de produção a estilos de agriculturas que incorporem princípios e tecnologias de base ecológica (CAPORAL & COSTABEBER, 2004).

Ocorre que, antes mesmo de constituir-se como assentamento, houve um conflito, em 1970, em torno da questão dos arrendamentos das terras com os antigos donos da fazenda, onde viviam as famílias naquele período. A fazenda era utilizada, basicamente, para criação de gado de forma extensiva e nela residiam 13 “moradores” que, de forma conjunta com mais 41 famílias da

região, faziam o plantio de culturas anuais no sistema de “renda”, onde a maior parte da produção era destinada ao patrão. Além disso, antes de terminarem a colheita, o gado era solto em suas plantações, uma estratégia das oligarquias locais de aniquilarem a produção de subsistência das famílias camponesas.

A partir dessa realidade vivenciada nas terras do patrão, as famílias Lourenço e Machado e demais trabalhadores da região começaram a se organizar e a denunciar as várias irregularidades existentes na propriedade, sobretudo a forma desumana com a qual os trabalhadores eram tratados (FERNANDES *et al*, 2021).

Nesse contexto, contaram com o apoio efetivo do bispo Dom Antônio Batista Fragoso que, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e da Comissão da Pastoral da Terra (CPT), orientadas pela Teologia da Libertação, contribuíram no processo formativo e organizativo das famílias, que foram adquirindo a consciência crítica em torno da questão agrária, da luta pela reforma agrária e por melhores condições de vida no campo, conduzindo à conquista do assentamento que, em 1992, vincula-se ao MST, num contexto histórico de conformação do Movimento no Ceará.

Depois da formação do assentamento Santana, surge outro importante religioso, o Padre Alcides Tres, que em 1994 inicia seus trabalhos como pároco na cidade de Monsenhor Tabosa. O padre contribuiu para o fortalecimento da discussão sobre os cuidados com a saúde e a alimentação saudável, através do trabalho, da preservação ambiental e de práticas sustentáveis. Sempre bastante presente nos territórios, distribuía mudas de diversas frutíferas às famílias.

Contraditoriamente, ao longo dos anos, observava-se também danos causados ao solo, ao ambiente e à produção vegetal e animal, devido às práticas trazidas da herança da Revolução Verde e da cultura de meeiro. A utilização da broca e da queima da vegetação, a gradagem com trator, a monocultura do milho e feijão, o solo desprotegido, o pastejo nos restos culturais acumulam prejuízos à qualidade do solo e provocam o assoreamento dos corpos aquáticos.

Outro problema que se soma é o superpastejo das áreas de pastagens da vegetação da caatinga. Observa-se uma falta de cuidados na questão do armazenamento de forragem, através de silos e feno, o que provoca a dependência da ração externa.

Nesse percurso, o assentamento Santana vem refletindo sobre os problemas produtivos existentes, com o intuito de minimizar os danos causados ao solo e ao bioma caatinga, devido à expansão agropecuária, à caça predatória e longos períodos de seca, o que ocasiona erosão genética do solo e erosão cultural alimentar.

Por outro lado, são nos quintais produtivos que observamos a aplicação das principais técnicas da agroecologia. A utilização das cisternas fortalece os plantios de árvores e frutíferas nos quintais produtivos; a produção de palma forrageira, milho e capineiras para alimentação dos caprinos e ovinos; e ainda temos os cultivos de canteiros de hortaliças, plantas medicinais e plantas ornamentais.

A partir de 2011, com a Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, o assentamento ganha um reforço para a transição agroecológica. O currículo da escola traz a agroecologia na sua matriz formativa, situando o trabalho como princípio educativo, desenvolvido principalmente nas práticas no campo experimental e nos componentes integradores da base diversificada.

Em 2017, com a conquista das agroindústrias de produção de polpa de frutas, no Assentamento 02 de Maio, e frigorífico de carne ovina e caprina, no Assentamento Palestina, com o Projeto São José, necessitou-se fortalecer a prática da agroecologia nos territórios para fornecer produtos de qualidade para as agroindústrias. Com a aptidão do Assentamento Santana para criação de ovinos e caprinos, aumenta a necessidade de organizar os camponeses para essa produção.

Nesse sentido, o MST, em parceria com a Escola do Campo Florestan Fernandes e a Cooperativa, vêm utilizando a metodologia “Camponês a Camponês” (CaC), que consiste numa reação ao modelo convencional de assistência técnica, em que o(a) técnico(a) é o sujeito ativo do processo e as organizações camponesas são consideradas apenas receptoras das instruções técnicas para manter um determinado padrão da produção agropecuária.

Para tanto, em 2018, foi realizado, no Centro de Formação Frei Humberto, o “I Seminário sobre a Metodologia Camponês a Camponês para levar a Agroecologia a Escala Territorial” e a “Oficina Intensiva de Planejamento do processo piloto de Camponês a Camponês na região do Assentamento Santana”, que contou com a presença da Associação Nacional de Pequenos Agricultores (ANAP), principal organização camponesa de Cuba e impulsionadora da Metodologia CaC na região latino-americana e caribenha. A participação nessas atividades foi o passo inicial para a implementação da Metodologia CaC no assentamento Santana.

O processo ocorreu de forma dinâmica, com a incorporação da participação direta das famílias assentadas, da assembleia do assentamento, do Setor de Educação e do Setor Produção, da Brigada Dom Fragoso do MST, além de educadores(as) e educandos(as) da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (FERNANDES *et al*, 2021).

Em 2019, foi realizado, na escola Florestan Fernandes o “II Seminário Camponês a Camponês”, com a presença dos(as) agricultores(as) promotores(as), de representação dos(as) camponeses(as) responsáveis pelas agroindústrias, da ANAP, do Setor de Educação, do Setor Produção, da Brigada Dom Fragoso do MST e educadores(as) e educandos(as) da escola. O objetivo principal era apresentar e avaliar o percurso da Metodologia CaC para o fortalecimento da cadeia produtiva para as agroindústrias.

Observa-se que a agroecologia é fortalecida nesses territórios, com a implantação das agroindústrias na região, em decorrência da necessidade de fornecimento de produtos de qualidade, melhorando o padrão de vida e de renda das famílias e todo o processo de formação que vem sendo desenvolvido com a metodologia CaC.

E, cada vez mais, vai ficando evidente, também, que o intercâmbio e o diálogo de saberes das mulheres e homens são fundamentais para a transmissão horizontal da agroecologia entre camponeses e camponesas. Nesse processo, muitos têm sido os aprendizados, inclusive levando à reflexão coletiva sobre a denominação da metodologia, considerando o papel das mulheres camponesas e buscando um equilíbrio na participação de mulheres e homens do campo, renomeando para “De Camponesa a Camponês à Camponesa a Camponês”.

REFERÊNCIAS

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e sustentabilidade. Base conceptual para uma nova Extensão Rural. *In: WORLD CONGRESS OF RURAL SOCIOLOGY*, 10., Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: IRSA, 2000.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. *In: ETGES, V. E. (org.). Desenvolvimento rural: potencialidades em questão*. Santa Cruz do Sul: EDUSC, 2001. p.19-52

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. **Agroecologia**: enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável (texto provisório para discussão). Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2002a. (Série Programa de Formação Técnico-Social da EMATER/RS. Sustentabilidade e Cidadania, texto 5).

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da **Agroecologia**. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v.3, n.3, p.70-85, jul./set. 2002b.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. Alguns conceitos e princípios. **Brasília**, 2004.

FERNANDES, Ivanete Ferreira et al. Inventário de Práticas Agroecológicas na Metodologia “de Camponês/aa Camponês/a” no Ceará: um instrumento para descolonizar o território e (re) valorizar o conhecimento camponês. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 58, 2021.

AS TECNOLOGIAS DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

O Semiárido brasileiro é uma região caracterizada pelo clima seco, com poucas chuvas e elevada evapotranspiração, compreendendo os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e norte de Minas Gerais. Sua atual delimitação segue a Portaria do Ministério da Integração Nacional do ano de 2005, que delimita a região de acordo com, pelo menos, um destes três critérios: precipitação média anual inferior a 800 milímetros; índice de aridez de até 0,5; risco de seca maior que 60% (GUALDANI *et al.*, 2005).

Com essas delimitações, atualmente o Semiárido possui uma população estimada de aproximadamente 23 milhões de habitantes, correspondendo a 11,76% da população do país. Sendo que 93% dos 1.135 municípios que o compõem, são considerados de pequeno porte (GUALDANI *et al.*, 2005). O avanço do processo de desertificação e do desmatamento é intensificado devido a esse fator de pressão de uso sobre os recursos e ao desenvolvimento de estratégias de utilização dos recursos naturais não adaptadas às condições físicas e climáticas dessa região.

“O Semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, Sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só” (MALVEZZI, 1996). Para o seu desenvolvimento social e econômico é necessário a difusão de tecnologias adequadas para convivência com o Semiárido.

As tecnologias desenvolvidas no âmbito do Semiárido e pensadas na perspectiva de convivência acendem e, na medida em que têm sua eficácia comprovada, fortalecem o homem do campo, garantindo assim uma melhor qualidade de vida (SOUZA *et al.*, 2016). As primeiras tecnologias sociais no Nordeste foram difundidas por Padre Ibiapina no estado da Paraíba com a construção das casas de caridade, local para o tratamento dos enfermos. Outro destaque foi à utilização de jiraus (canteiros de ervas suspenso) em Canudos na Bahia, por Antônio Conselheiro. No Ceará registram-se as cisternas por iniciativa de Padre Cícero e os tanques de pedras no Caldeirão, por Beato José Lourenço.

O projeto do Assentamento Santana iniciou-se com a construção da vila agrícola com 73 casas, em 1987. Naquele período as habitações tinham seis cômodos, sendo uma cozinha, uma sala, três dormitórios e uma área de entrada. As casas foram feitas com tijolos simples de barro queimado, piso de cimento queimado e a cobertura de telhas de cerâmicas. No ano de 1986, as famílias eram abastecidas com água de açude (Açude Grande), tratada em uma estação e distribuída em uma rede encanada nas casas. Porém, em anos de seca, as famílias tinham que economizar ou utilizar a água de outros pequenos reservatórios para uso diverso. As famílias relatam as dificuldades encontradas quando tinham que buscar água em grandes caminhadas para abastecimento e preparo de alimentos, em certas épocas do ano a qualidade das águas diminuía e provocava sérios problemas de saúde.

A solução para esses problemas foi a adoção de tecnologias sociais de convivência com o semiárido, sobretudo a adoção das cisternas de placas. A construção das cisternas iniciou-se no ano de 2012, com 100 unidades. O recurso para a construção veio do programa Um Milhão de Cisternas (P1MC), criado em 2003, que já beneficiou 5 milhões de brasileiros e entregou 1,5 milhões de cisternas. Os beneficiários foram capacitados para a construção e manutenção das cisternas, suas técnicas de fundação, dos moldes das placas, dos equipamentos das calhas e ainda dos cuidados e usos das águas.

Atualmente, o assentamento Santana dispõe de variadas tecnologias sociais de convivência com o semiárido, dentre as quais destacamos: cisternas de consumo, cisternas de enxurrada, cisternas de calçadão, açude, barreiro, barragem subterrânea (vazante) e quintais produtivos. Ainda outras de baixa utilização ou difusão, que são: jirau, horto medicinal e canteiro de hortaliças.

Em 2022, o assentamento dispõe de 100 cisternas de consumo, que são aquelas que captam as águas das chuvas diretamente do telhado por um sistema de calha e conduzidas através de canos para o reservatório. O reservatório possui uma capacidade de 16 m³ de armazenamento de água, este é feito de placas de argamassa pré-moldadas (cimento e areia) e colunas de concreto e barras de ferro. As águas dessas cisternas são destinadas para o consumo humano, principalmente para beber e cozinhar.

As cisternas de enxurrada totalizam 22. Cada uma tem capacidade de armazenamento de 52 m³ de água advinda do escoamento superficial do solo. Quando o solo recebe uma carga de água ótima, passando da sua capacidade de campo, escoando para decantadores e filtros e finalmente armazenada. As cisternas de calçadão têm capacidade de armazenamento de 52 m³ de água. Nesse caso, a água é captada por um calçadão feito de concreto em placas pré-moldadas com uma área de 200 m². O assentamento possui, atualmente, uma cisterna desse tipo. As cisternas de enxurrada e de calçadão são utilizadas para a produção vegetal nos quintais produtivos e a dessedentação dos animais.

Outra técnica de convivência com o semiárido é a produção vegetal a jusante dos açudes e reservatórios de água. Nesses locais o solo fica úmido boa parte do ano, dando suporte para uma segunda safra de milho ou feijão, bem como para o cultivo de capins e cana-de-açúcar, que servem de forragem aos animais, e o cultivo de frutíferas, como bananeira, mangueira, coqueiro, entre outras.

O reaproveitamento da água é uma alternativa recorrida pela comunidade. As águas cinzas, advindas de chuveiros, pias e lavagens, com baixo teor de matéria orgânica, são utilizadas para pequena produção de plantas frutíferas nos quintais produtivos. Nesse sentido, ainda será implantada a coleta dos esgotos sanitários, através de recursos do governo do estado e do Projeto São José, a partir da qual as águas negras serão tratadas em lagoas de estabilização e serão reutilizadas para produção de frutíferas e capineiras.

Atualmente, o assentamento luta para adquirir novas unidades de cisternas de consumo para nove famílias recém-instaladas e reconhece que as tecnologias de convivência disponíveis ainda não suprem totalmente as

necessidades das famílias. Outras possibilidades devem ser difundidas e implementadas, tais como: fogão ecológico, biodigestor, filtro bioágua, barreiro trincheira, cisternas calçadão, canteiros econômicos, palma adensada, tanque de pedra e desvio automático.

As baixas precipitações não acumulam água suficiente para o abastecimento para o ano todo, ficando as famílias dependendo da operação carro-pipa, que traz uma quantidade de água insuficiente e de baixa qualidade. Outro fator a se considerar é o aumento do número de membros nas famílias e de outros usos das águas, além de beber ou cozinhar.

Diante disso, faz-se necessária uma reflexão na comunidade para um melhor aproveitamento dos equipamentos das tecnologias sociais existentes bem como melhorar o cuidado e a gestão desse importante bem.

REFERÊNCIAS

GUALDANI, Carla; FERNÁNDEZ, Luz; GUILLÉN, Maria Luisa. **Convivência com o semiárido brasileiro**: reaplicando saberes através de tecnologias sociais. IBDS/Editora IABS, Brasília-DF, Brasil-2015, 2015.

MALVEZZI, R. Personagens das Águas. *In*: Água nos Agrossistemas: aproveitando todas as gotas. **Revista Agrícolas**: experiências em agroecologia, v.7, n.3, Out. 2010.

SOUZA, Nadja Gláucia de Melo; *et. al.* Tecnologias sociais voltadas para o desenvolvimento do semiárido brasileiro. *In*: **BioFarm**, v. 12, n. 03, 2016.

A BODEGA COMUNITÁRIA

A bodega comunitária é um espaço de economia solidária, onde se apresenta como um conjunto de atividades produtivas viabilizadoras de relações econômicas equitativas, moldadas sobre formas organizativas e de autogestão, mobilizando novas práticas em torno da produção e distribuição. De acordo com Singer (2002), a economia solidária se fundamenta em processos de produção econômica contrários ao modelo de desenvolvimento capitalista no que tange especificamente às formas de exploração, concentração e privatização da riqueza socialmente produzida, assumida em seu formato geralmente por organizações sociais e políticas com direção societária mais justa e distributiva.

Nesta perspectiva a Bodega Comunitária do assentamento Santana nasceu a partir da necessidade dos(as) assentados(as) em terem um espaço de comercialização local para suprir suas necessidades básicas e não precisarem se deslocar para as cidades. A partir de então, as famílias se organizaram em busca de projetos e, em agosto de 1988, receberam recursos do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio de projetos produtivos, ampliando as condições socioeconômicas das unidades familiares mediante a produção agrícola e agropecuária. A partir disso, foi possível os(as) assentados(as) repassarem o equivalente a um salário e meio, para um fundo comunitário, gerenciado pela Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento, estruturando um espaço comercial de cunho comunitário, inicialmente funcionando na casa sede do Assentamento, com uma pessoa trabalhando como atendente.

No primeiro momento, a partir das discussões em assembleia, adotou-se a “moeda de troca” como forma de economia solidária, acreditando que facilitaria a compra dos produtos. A “moeda de troca” funciona da seguinte maneira: quando as famílias assentadas não disponibilizam de recursos financeiros em espécie para fazerem as suas compras, a bodega comunitária recebe como troca gêneros agrícolas da produção das famílias camponesas, criando mecanismos de circulação da mercadoria e valorização do produto local da agricultura familiar.

Em 1996, com os recursos gerados pelo próprio comércio, foi construído um prédio para a bodega comunitária na vila. Nesse período, se tornou possível também realizar o pagamento de em média 60 reais mensais para o atendente.

No ano de 2009, a Cooperativa do Assentamento articulada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) conquistou um projeto da Secretaria do Desenvolvimento Agrário, que permitiu reformar o prédio, organizando a bodega em um núcleo comercial. Assim, o recurso obtido pelo projeto no valor de R\$ 85.000,00 ergueu espaços, formando um centro comercial composto por padaria; açougue de carnes; depósito de gás; depósito de rações de animais; área de frutas, verduras e legumes; área de itens e gêneros alimentícios; e salas para estoque de mercadorias e administração do comércio.

Pela bodega comunitária, a Cooperativa pode operar a compra e venda da produção agropecuária dos(as) assentados(as), incorporando o lucro no fortalecimento do seu capital comercial, permitindo assim, inserir novos ramos de venda que conta com uma razoável diversidade de produtos como gêneros alimentícios, rações, grãos, hortifruti, açougue, produtos de higiene, beleza, limpeza, materiais gráficos e produtos domésticos, entre outros.

O comércio abastece em torno de 300 famílias do assentamento e de 18 comunidades circunvizinhas, realizando grande volume de vendas, que possibilita manter o capital e as margens de lucro do comércio. Além disso, é também um espaço de trabalho e de geração de renda, que contrata jovens e adultos da comunidade. Atualmente, a bodega comunitária conta com sete funcionários, escolhidos em assembleias por processo de votação dos(as)

assentados(as). Destes, cinco recebem um salário-mínimo, sendo três na função de caixa e dois entregadores. Outros dois trabalham recebem diária, conforme as necessidades. O comércio dispõe, ainda, de duas motos e um carro (F1000), facilitando a entrega das mercadorias tanto no assentamento quanto nas localidades vizinhas.

Enquanto setor da Cooperativa, a bodega comunitária se articula com os demais setores produtivos do Assentamento, exercendo papel fundamental de mediação, gerência e organização do potencial econômico da comunidade, movimentando fluxos de compra e venda, mantendo uma perspectiva autogestionária, coletiva e de prioridade da produção familiar camponesa de base agroecológica.

Em 2017, percebendo o aumento da poluição ambiental causada pelas sacolas plásticas descartadas, a bodega, em parceria com a escola do campo Florestan Fernandes, tiveram a iniciativa de criar o Projeto Sacola Ecológica, que é um projeto de caráter social, com foco na sustentabilidade do meio ambiente, através do qual foram confeccionadas 180 sacolas retornáveis para substituir as sacolas plásticas e realizada a entrega de duas sacolas para cada família do assentamento, implicando na redução de custos com a sacola plástica e na diminuição do lixo.

Vale ressaltar que, em anos de maiores lucros, o setor de comercialização ligado à Cooperativa promove o rateio do lucro excedente entre aqueles(as) assentados(as) que contribuem com a sustentação do Comércio desde o início do Assentamento, sendo uma forma de preservar a dimensão associativa da Cooperativa e referenciar a perspectiva coletiva e solidária desenvolvida pelos camponeses ao longo dos anos.

Por fim, destacamos algumas contradições das famílias camponesas do assentamento Santana frente ao fortalecimento da bodega comunitária, dentre os quais: a falta de valorização da bodega coletiva por parte de algumas famílias assentadas, existindo famílias do Assentamento que fazem as suas compras através de outros estabelecimentos comerciais no meio urbano; a falta de uma organização coletiva mais intensiva e massiva das famílias assentadas com relação a garantia constante de produtos agroecológicos na bodega comunitária, envolvendo as atividades de agricultura, fruticultura e hortaliças; e a concorrência comercial por parte de algumas famílias

assentadas que comercializam os mesmos produtos que são comercializados pela bodega comunitária, como frutas, verduras, derivados de origem animal, carnes, acessórios para veículos automotores.

Contudo, acreditamos que a bodega comunitária é um espaço de comércio justo e solidário com uma prática diferenciada, baseada na justiça, na solidariedade, no diálogo, na transparência e no respeito.

O TRABALHO COLETIVO

O trabalho coletivo é compreendido como uma das principais formas de organização do trabalho desde a criação do assentamento Santana. Após a desapropriação, as famílias perceberam que o tipo de terra de Santana não era apropriado para exploração individual. Então, resolveram não parcelar a propriedade e desenvolver o uso e posse da terra de forma coletiva. Essas decisões foram tomadas com a participação de todos(as) os(as) sócios(as) do assentamento no ano de 1987.

Os(as) camponeses(as) decidiram experimentar essa forma de trabalhar, pois juntos havia maior motivação para desenvolver as atividades produtivas além de contribuir com a resistência das famílias na terra. O trabalho coletivo é desenvolvido nos diversos setores como: agropecuária, agricultura, apicultura, bodega comunitária e cercas, dentre outras, potencializando a força dos(as) assentados(as) fortalecendo todos os setores e segmentos, bem como a estruturação e desenvolvimento do assentamento em todos os aspectos: político, econômico, social e ambiental, fomentando a resistência e viabilizando alternativas à reprodução social dos(as) camponeses(as).

O trabalho coletivo no assentamento Santana acontece com mais impulso a partir do ano de 1987 quando se dá a emissão de posse pelo INCRA, em 04 de dezembro, do mesmo ano. Logo no início, os trabalhos eram mais intensos, pois a demanda de trabalho era muito grande com a limpeza da

agrovila, a localização e preparo das roças coletivas, a construção das casas, das cercas no perímetro da terra e de currais para os animais. Com isso, foi definido que semanalmente seriam dedicados 3 dias para os trabalhos coletivos e 2 dias para os individuais. No ano de 1996, com a infraestrutura do assentamento construída e o assentamento tomando forma, os(as) assentados(as) decidiram realizar 2 dias coletivos e 3 individuais, pois as famílias estavam crescendo e havia a necessidade de uma renda maior para a sobrevivência no assentamento.

Contudo, em 2012, o assentamento passou por dificuldades organizacionais e os assentados ficaram desmotivados para trabalhar nas atividades coletivas e foi reduzido para 1 dia semanal o trabalho coletivo, que é considerado a realização de 4 tarefas por mês por família assentada e 2 tarefas por famílias agregadas.

No início do assentamento, os trabalhos coletivos eram organizados em 6 grupos de trabalhos. Com o passar dos anos, foi definido pelo coletivo que quem não pudesse realizar suas tarefas por alguma limitação, poderia contribuir financeiramente com a cooperativa referente ao valor da diária da região. Com isso, os grupos de trabalhos foram reduzidos para 3 envolvendo os assentados e 2 grupos das famílias agregadas, pois houve um crescimento bastante expressivo de famílias agregadas que foram se formando dos(a) filhos(as) de sócio(as) de Santana e de assentamentos e comunidades vizinhas.

No contexto do Assentamento Santana, a organização coletiva do trabalho na terra, tornou-se a base de organização da vida dos(as) camponeses(as), edificando a Cooperativa de Produção Agropecuária que foi fundada em 1990, enquanto instância organizativa, política e jurídica, movida pela cooperação, como regime comunitário e produtivo capaz de articular formas de ação entre os camponeses na relação com a terra e economicamente.

Vale ressaltar que as atividades produtivas são organizadas a partir de critérios agroecológicos no ato de apropriação da natureza, imprimindo, assim, uma relação de pertença à capacidade ambiental do assentamento.

Contudo, nota-se que o trabalho coletivo e a organicidade política e social dos camponeses também enfrentam os problemas gerados pelo modelo de produção de alimentos adotado pelo agronegócio, haja vista, uma organização comercial da produção agrícola e pecuária de larga escala, que se exime de reconhecer elementos harmônicos na relação com a natureza e com o processo de produção em si, por meio do cultivo da terra, colheita, e formas de criação dos animais.

Em consequência, o trabalho coletivo no assentamento Santana tem passado por muitos desafios, sendo necessárias constantes reflexões de sua relevância com as famílias. Trazendo presente suas potencialidades e evidenciado que este sempre foi e continua sendo a essência para o nível de desenvolvimento alcançado nesses 36 anos de resistência camponesa, na construção de condições objetivas e subjetivas de uma vida melhor, com uma produção diversificada para todos(as), numa relação respeitosa com a natureza.

Assim, o trabalho coletivo segue no assentamento Santana com suas pelepas, dilemas e conquistas. Reconhecido como uma atividade de valor que solidifica a pertença ao território; confirmando que a vida só tem sentido, se for partilhada e construída por todos e todas em harmonia com a natureza; e fazendo-se território de possibilidades que qualifica e amplifica as condições de vida no espaço agrário.

A COOPERATIVA AGROPECUÁRIA DO ASSENTAMENTO SANTANA

No ano 1986, com a desapropriação da Fazenda Serra das Bestas, as famílias começaram a discutir as formas de uso e posse da terra e de organização das famílias para construção de um novo jeito de viver em liberdade na terra prometida. Ainda em 1986, foi consolidado o decreto de desapropriação e, em 1987, os assentados foram contemplados com os primeiros créditos de fomento e habitação, recurso federal orientado e acompanhado pelos técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Neste mesmo ano, iniciou a construção das casas em forma de agrovila.

Neste processo de construção coletiva, surgiu a necessidade de criar uma associação comunitária e, em 19 de maio de 1998, foi fundada a Associação Geradora de União e Imenso Amor (ÁGUIA). O nome, “Imenso Amor” era devido à fé, à união e ao amor, fortalecidos na mística alimentada pelo Bispo Dom Frágoso, que à época deu grande contribuição na luta e organização do assentamento. E “Águia”, por ser uma ave determinada e resistente. Assim, através da associação os(as) assentados(as) tiveram acesso aos primeiros créditos de investimentos e atividades produtivas.

No percurso de organização do assentamento surgiram vários desafios, dentre os quais, a comercialização da produção agropecuária coletiva e individual dos assentados; a aquisição de produtos alimentícios, cosméticos e higiênicos para o consumo humano da comunidade local; e de

transportes automotores para a realização das atividades agropecuárias, produzidas coletiva e individualmente no assentamento. Tais necessidades levaram as famílias assentadas a substituir a associação por uma cooperativa, pois aquela forma organizativa apresentava limites na solução dos desafios apresentados.

Desse modo, em 16 de dezembro de 1990, no lugar da Associação, cria-se a Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana LTDA (COPÁGUIA). Fundada com a participação de 77 assentados(as), mediante a aprovação do estatuto e do regimento interno em assembleia geral ordinária. No mesmo ano, foi realizada a eleição e a emissão de posse do coletivo de direção da cooperativa, constituída pelos seguintes assentados: José Pereira Santos (Presidente), Juracir Pereira dos Santos (Vice-Presidente), Maria Neuza dos Santos (Tesoureira), Maria Valneide da Conceição de Sousa (Vice-Tesoureira) e Francisco da Luz Santos (Secretário). E, na época, a estrutura organizativa da cooperativa foi constituída da seguinte forma: assembleia geral, coletivo de direção, conselho fiscal, setor de agricultura, setor de pecuária, setor de comercialização, setor de transporte, setor de infraestrutura, setor de agroindústria e o setor de desenvolvimento social.

Atualmente, o assentamento Santana é formado por 109 famílias, 65 associadas e 44 agregadas, correspondendo a uma população de, aproximadamente, 500 pessoas. A COPÁGUIA conta com a participação de 120 associados(as) e mantém quase a mesma estrutura inicial, com exceções da constituição do setor de apicultura; da coordenação dos Núcleos de Bases – NB's; da comissão de disciplina; e da transformação do setor de desenvolvimento social em setores específicos, tais como: setor de educação, setor de saúde, setor de comunicação, setor de cultura, setor da juventude e setor da religião. Sua direção é composta por Antônia Ferreira Fernandes (Presidente), Rita Francisco dos Santos (Secretária) e Maria Edileuza dos Santos Nascimento (Tesoureira). E tem a função social de cumprir as normas estatutárias e regimentais, as decisões das assembleias, bem como apoiar o fortalecimento das atividades coletivas, defender os ideais do sistema cooperativista e participar nas tarefas concernentes à construção da Reforma Agrária Popular.

Outras tarefas estão atribuídas à Cooperativa COPÁGUIA, a saber: fortalecer os movimentos sindicais e apoiar as ações promovidas pelo MST; ajudar na construção de uma nova sociedade; realizar, junto com os sócios e sócias, as mudanças necessárias para o bom desempenho da cooperativa, atendendo ao bem comum dos associados.

Em 2019, o assentamento Santana elegeu a primeira mulher a assumir a presidência da COPÁGUIA e tem 86% dos cargos ocupados por mulheres. Historicamente, as mulheres têm tido um papel fundamental nesse processo organizativo, demonstrando que são muitas mulheres guerreiras, mulheres fortes, mulheres corajosas que assumiram e contribuíram na luta pelo assentamento livre do analfabetismo, da incomunicabilidade, da exploração, da expropriação e da miséria. Uma luta que tem sido enfrentada por todos(as) juntos(as), homens e mulheres (crianças, jovens e adultos).

Vale ressaltar que, hoje, a COPÁGUIA é uma instituição com fins lucrativos registrada junto à Receita Federal e, por possuir CNPJ, é uma das fornecedoras de merenda escolar, a exemplo da carne, entre outros produtos para a Prefeitura Municipal de Monsenhor Tabosa-CE, fazendo a entrega em diversas escolas de nossa região.

Essa experiência trilha caminhos para a valorização e fortalecimento da transição agroecológica, da geração de renda, da valorização e resgate de conhecimentos, do fortalecimento da autoestima, da diversificação da produção, da promoção da segurança alimentar, da articulação entre educação e trabalho, entre outros resultados obtidos. Além disso, tem dado visibilidade ao trabalho das mulheres, principais promotoras do processo de camponês a camponês, entre outros trabalhos e atividades desenvolvidas no assentamento.

Por fim, consideramos que a cooperação no assentamento é uma luta constante e envolve, inclusive, conflitos internos em vista de características de sociabilidade dos(as) assentados(as) que possuem compreensões diversas sobre organização produtiva, exigindo um esforço de diálogo e a construção de processos de formação e de lutas, que precisam serem assumidos coletivamente com coragem, organicidade e solidariedade. Pois, a cooperação no assentamento busca unir os(as) assentados(as) a fim de proporcionar melhores condições de produção e de vida para todos(as).

OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Fruto da luta dos Movimentos Sociais que, desde o princípio, lutaram pela libertação da terra na nossa região, no período dos anos 1970 e início dos anos 1980, nasce o primeiro assentamento de regime e posse coletiva no Estado do Ceará e nos Sertões dos Inhamuns/Crateús, o Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa, inicialmente conhecido como Assentamento Santana Serra das Bestas.

O embrião dessa organização originou-se dos conflitos que ocorreram na fazenda Santana, em função do não cumprimento de acordos entre o proprietário rural, arrendatários e parceiros. A partir dos anos 1980, estabeleceu-se uma longa luta dos(as) trabalhadores(as) camponeses(as) da região e municípios vizinhos, mediados pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) do município de Monsenhor Tabosa, com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e das Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's) da regional de Crateús, ambas idealizadas e criadas pelo grande animador e defensor da teologia da libertação, o Bispo Antonio Batista Fragoso, conhecido popularmente, como Dom Fragoso. Posteriormente, a partir dos anos 1990, o assentamento passa a ter o apoio e o vínculo, também, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Atualmente, temos companheiros(as) do Assentamento Santana que fazem parte da direção do STTR do município de Monsenhor Tabosa, da CPT da Regional de Crateús e do MST, numa relação recíproca de sustentação

orgânica e coletiva entre as famílias camponesas do assentamento Santana e os movimentos sociais, através dos quais se organizam mais amplamente.

Internamente, todas as famílias camponesas assentadas e não assentadas da comunidade organizam-se através da Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana – Ltda (COPÁGUIA). É importante destacar que, no presente momento, a composição da direção política, administrativa e financeira é constituída na sua maioria por mulheres, ou seja, a participação feminina no processo orgânico do assentamento Santana tem contribuído bastante para o fortalecimento e desenvolvimento da comunidade.

O processo de organicidade dos movimentos sociais no assentamento Santana acontece da seguinte forma: os representantes da comunidade que participam da CPT, do STTR e do MST são escolhidos em assembleia geral do assentamento por unanimidade das famílias assentadas. Em seguida, ocorre o processo de validação, ou seja, os representantes escolhidos pela comunidade para fazer parte da CPT são apresentados nas assembleias paroquiais realizadas pela Igreja Católica; os representantes escolhidos para fazer parte do MST são apresentados nos encontros políticos realizados pela Brigada Regional do Movimento; e os representantes escolhidos para fazer parte do sindicato são apresentados nas assembleias realizadas pelo STTR.

Esses movimentos sociais se organizam massivamente e realizam lutas e ocupações em favor da classe trabalhadora camponesa, com pautas em defesa da reforma agrária popular, da agricultura camponesa, da soberania alimentar e hídrica dos povos camponeses, da preservação e conservação dos bens naturais, da efetivação de diversas políticas públicas (educação do campo, saúde, esporte, cultura, lazer), da demarcação das terras indígenas e quilombolas, dentre outras.

Vale ressaltar que essas lutas têm ficado cada vez mais difíceis frente a um Estado Burguês, para quem as reivindicações destes movimentos sociais não são prioridades, de modo que frequentemente não são atendidas ou são negligenciadas. Contudo, é inegável a importância dessas lutas e da organização nesses movimentos sociais para as conquistas até aqui efetivadas. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os principais pilares que sustentam o processo histórico, orgânico e coletivo do assentamento Santana,

desde o princípio aos dias atuais, são os grandes ensinamentos, vivências e experiências trazidas e repassadas pelos movimentos sociais às famílias camponesas que fazem o assentamento Santana, dentre estas destacam-se: a formação política das famílias camponesas assentadas da comunidade; a posse coletiva da terra; o trabalho em mutirão e cooperado; a luta permanente das famílias assentadas camponesas em defesa das políticas públicas e em favor do território camponês; a vivência da organização social e da produção coletiva, através do associativismo e cooperativismo; o processo orgânico das famílias camponesas assentadas e organizadas em Núcleos de Base (NB's) e por meio de uma associação comunitária e cooperativa; a gestão coletiva do assentamento através da participação de todos os sujeitos frente ao processo de discussão, planejamento, avaliação e decisão das demandas sociais de interesse da comunidade, através dos NB's, reuniões e assembleias.

Em suma, ao longo do tempo, os movimentos sociais contribuíram de forma relevante para o fortalecimento do processo de organicidade, coletividade, gestão participativa, associativismo e cooperativismo das famílias camponesas assentadas da área de reforma agrária do assentamento Santana.

Contudo, muitos dos(as) nossos(as) trabalhadores(as), pelo nível de vida alcançado nos assentamentos nos diversos aspectos (econômico, social, cultural e político), acham que não precisam mais dos movimentos sociais. Percebe-se que se faz necessário as constantes reflexões e debates com a juventude, assentados e assentadas sobre a importância da organização junto aos movimentos sociais para enfrentar os desafios permanentes, reivindicar os direitos que em sua maioria são negados e defender as conquistas sempre ameaçadas. A participação nos movimentos sociais cumpre, ainda, um importante papel na formação da consciência crítica do povo, na formação da consciência de classe.

Compreende-se que é preciso seguir organizados(as) na luta em defesa da Reforma Agrária Popular, como estratégia para garantia da soberania dos trabalhadores(as) camponeses(as) e na luta por uma sociedade mais plural, democrática e justa.

OS NÚCLEOS DE BASE

Os Núcleos³⁸ de Base (NBs) são instâncias organizativas utilizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para organização de sua base social nos assentamentos, acampamentos, instâncias e atividades, em pequenos grupos, numa perspectiva de direção coletiva, a fim de possibilitar a participação de todos(as) nas discussões, decisões, atividades práticas e nos diversos processos coletivos.

No assentamento Santana, essa forma de organicidade passa a ser implementada a partir de 2005, por iniciativa de militantes do MST, junto às estudantes do curso de Pedagogia da Terra. Com o objetivo de democratizar as decisões, massificar a participação das famílias e fortalecer a gestão orgânica do assentamento, foi apresentada em assembleia a proposta de organização em NBs e compartilhadas outras experiências com essa organicidade, vivenciadas no referido curso e noutros espaços do Movimento, sendo a proposta aceita e aprovada por unanimidade pelos associados.

Atualmente, o assentamento Santana é formado por 109 famílias, sendo 65 associadas e 44 agregadas, organizados em 06 NBs, com uma média de 18 famílias em cada, identificados com as seguintes denominações: Patativa do Assaré, Paulo Freire, Dom Fragoso, Che Guevara, Águia e Luiz Gonzaga. A escolha dos nomes dos NBs realizou-se mediante votação, a partir

³⁸ Normas gerais e princípios organizativos do MST, 2016.

de ampla discussão coletiva, considerando a história de vida, lutas e resistências dos mártires da classe trabalhadora. Os núcleos são organizados em assembleia com a participação das famílias e do coletivo de direção da cooperativa do assentamento, a COPÁGUIA.

De acordo com o regimento da COPÁGUIA, cada NB tem sua coordenação escolhida para dirigir os trabalhos pelo período de um ano que após esse tempo pode ser renovada ou mantida. Essa coordenação é composta por um(a) coordenador(a), vice-coordenador(a), secretário(a), vice-secretário(a) e coordenador(a) de disciplina. Quando existe dificuldade no que concerne às pessoas para assumir essas posições, as coordenações dos NBs ficam compostas apenas por 2 integrantes, sendo um(a) coordenador(a) e um(a) secretário(a).

Mediante essa organização, os trabalhos no assentamento começaram a acontecer pautados na coletividade, desde os momentos de decisão, quanto em questões no tocante à vida comum do assentamento, tais como o plano de ação anual; os trabalhos coletivos na agricultura, pecuária, apicultura, infraestrutura, comercialização, educação, saúde, religião; e a participação nas lutas organizadas pelo MST. Todas essas questões são discutidas nos NBs e posteriormente socializadas nas assembleias do assentamento que acontecem mensalmente, sempre precedidas das reuniões dos NBs, possibilitando amplo debate das questões pautadas, antes da deliberação em assembleia. Nessa dinâmica, as demandas surgem nos núcleos e são encaminhadas para discussão no coletivo dos coordenadores dos 6 NBs, junto à direção da COPAGUIA, onde definem os pontos de pauta, que retornam para a discussão nos NBs e posterior deliberação em assembleia. Ou seja, os núcleos são espaços de discussões e a assembleia, de deliberação, mediados pelas coordenações de NB's e direção da cooperativa. Trata-se de um movimento dialógico que visa a democratização dos processos que acontecem no assentamento.

A organicidade em NBs tem possibilitado a ampla participação das famílias, envolvendo as crianças, os jovens e os adultos de forma massiva, sendo o NB um espaço de democratização, socialização, escuta e envolvimento. Além disso, enquanto, na assembleia, algumas pessoas mais tímidas não se sentem à vontade para expor sua opinião por conta do número maior de pessoas; no NB, por ser um número mais reduzido e de maior

proximidade, todas as pessoas expõem seus pontos de vista e fazem parte das decisões. Tem possibilitado, ainda, um avanço nos trabalhos coletivos, sendo cada NB responsável por assumir determinado número de tarefas.

Entretanto, ao longo do tempo, algumas contradições e desafios começam a emergir. Por exemplo, alguns NBs não conseguem garantir a participação de todas as famílias do núcleo; a participação da juventude e das crianças nos NBs ainda é muito tímida; as famílias agregadas nem sempre participam em quantidade satisfatória; existe a dificuldade de novas pessoas assumirem a coordenação em alguns NBs; o assentamento tem dificuldade de sensibilização de algumas famílias para assumirem o trabalho coletivo e participarem do processo organizativo; em algumas decisões, percebe-se que prepondera a compreensão individual em detrimento da coletiva, dentre outros.

Tais desafios trazem sempre presente a necessidade de renovar-se o debate e a reflexão acerca da importância da organização coletiva e da participação massiva das famílias; e de superar-se o individualismo que rompe o princípio do compromisso ético com o processo orgânico da coletividade e está sempre a nos rondar.

Outro entrave percebido é o fato dessa experiência organizativa, através dos NBs, restringir-se ao assentamento Santana, na região. Pois, os demais assentamentos circunvizinhos usam exclusivamente a assembleia como espaço de decisões. Assim sendo, é tarefa coletiva do assentamento e da brigada Dom Fragoso, forjar momentos de debate e formação sobre essa temática na perspectiva de estimular os demais assentamentos a se organizarem a partir dessa configuração, pois acredita-se que possibilita uma maior participação de todas e todos.

A análise desse processo organizativo nos permitiu perceber que os NB's, além da sua importância para a consolidação da coletividade e da democracia no chão do assentamento, são também espaços que possibilitam às famílias formar novas consciências, de novas relações, de valores e práticas sociais capazes de contribuir para a transformação de nossa realidade.

AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Cultura é aqui compreendida como a nossa forma de viver, “cultivar a terra”. Nossos valores, hábitos, costumes, forma de pensar... É o nosso modo de existir e se relacionar com as pessoas e com a terra, é “tudo o que fazemos para produzir nossa existência” (BOGO, 2009, p. 21)³⁹. Para nós, a cultura está ligada ao processo de construção de uma nova sociedade. É instrumento de revolução e de transformação, a maneira como expressamos e manifestamos nossas ideologias e valores cultivados e florescidos a cada nova luta.

Entre as várias formas de expressar nossa existência, recorremos à arte e suas linguagens como produção criativa de uma estética popular camponesa, o que aqui denominamos “manifestações culturais”, que se destacam na atualidade do assentamento Santana no reisado, na festa da colheita, na quadrilha, nas místicas, no Ponto de Cultura, no Grupo de Teatro ASAS, no Museu Ponto de Memória Dom Fragoso.

Todavia, as manifestações culturais se fizeram presente desde o surgimento do assentamento Santana, em 1986. E, apesar de não terem grupos intitulados, se entrelaçavam, com a organização do assentamento Santana, se fazendo sempre presente nas expressões culturais das crianças, jovens e adultos.

³⁹ BOGO, Ademar. O MST e a cultura. 3ª ed. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009.

O grupo de Reisado de Santana entranha-se na própria história do Assentamento. Os Mestres Antônio dos Santos Nascimento e Lourenço Virgínio Nascimento, que permanecem à frente da brincadeira, têm mais de 50 anos de experiência com a cultura do reisado. Ao longo da trajetória, realizaram várias apresentações na região, levando a alegria para a comunidade e outras localidades circunvizinhas. Janeiro é o mês que o grupo se apresenta com maior frequência, em virtude do dia dos Reis Magos. As pessoas mais religiosas fazem promessas e, se a graça é alcançada, o devoto tem a obrigação de levar a brincadeira do reisado para o terreiro de sua casa. Os repertórios são as cantigas rurais caracterizadas como música própria de reisado.

A festa da colheita é um evidente marco da nossa cultura, pois é a celebração do trabalho do camponês, que todo ano pede a Deus que não falte a chuva. E, no aniversário do assentamento Santana, que acontece no dia 22 do mês de maio, cada família compartilha os alimentos, frutos do trabalho, frutos da agricultura. Organizados nos núcleos de bases, define-se o que cada família contribuirá, garantindo pamonha, milho, canjica, sucos, tapiocas, dentre outros produtos que serão partilhados na festa, que acontece como uma celebração de gratidão, na qual as famílias do assentamento se juntam num momento coletivo de partilha.

A quadrilha, organizada como dança artística popular desde 2002, floresce a cada ano, manifestando as raízes do campo. E, de lá para cá, vem tornando-se a expressão de maior participação da juventude camponesa, reunindo jovens do assentamento Santana e de outras comunidades e assentamentos vizinhos. Animando as festividades do mês de junho e aproximando as gerações na afirmação da cultura camponesa.

Outra potencialidade de Santana são as místicas. Realizadas em todos os espaços e eventos do assentamento, como expressão da luta pela terra e das diversas questões sociais. Manifesta esteticamente a afirmação de valores, nossas indignações, o vínculo com a terra e a memória dos lutadores e lutadoras que nos antecederam. Seja como atividade quinzenal das escolas Florestan Fernandes e São Francisco ou na abertura de reuniões e eventos do assentamento Santana, a mística se faz presente como uma vivência coletiva que anima e nos faz perceber o porquê na luta coisas extraordinárias acontecem.

Em meados de 2010, a partir da experiência organizativa e educacional do assentamento, conquistamos o Ponto de Cultura Coletivo Jovem de Formação, Cultura e Arte, que se vincula à cooperativa de Santana, envolvendo as diversas gerações de camponeses(as), buscando constituir-se como espaço de produção e difusão estético cultural, a partir das diversas linguagens artísticas, na perspectiva de fortalecer o território camponês.

Vale ressaltar que o ponto de cultura de Santana, tem diversas parcerias e integra uma rede de arte e cultura na reforma agrária, a Rede PACRA, composta por grupos artísticos culturais das regiões dos Sertões do Inhamus, Sertões de Crateús, Sertões de Canindé, Vale do Curu, e Litoral Norte, tecendo uma grande rede de produção, fruição e formação cultural nos territórios camponeses.

Nesse mesmo contexto, desde 2010, organiza-se o grupo de teatro ASAS (Artes e Sonhos do Assentamento Santana), um coletivo que busca desenvolver trabalhos artísticos com teor político, como forma de agitar debates sociais na comunidade e região, fortalecer o sentimento de pertença da juventude camponesa, além de demonstrar para a sociedade a potencialidade crítica dos sujeitos do campo. Suas produções têm forte influência de Bertold Brecht, Sérgio de Carvalho e companhia do Latão e dos movimentos sociais. O grupo trabalha em parceria com a escola Florestan Fernandes e a Quadrilha Asas do Sertão.

E, mais recentemente, em 2018, da necessidade de resgatar e registrar a memória do assentamento Santana, da classe trabalhadora camponesa e suas lutas, nasce o Museu Ponto de Memória Dom Fragoso, que conta com um acervo de objetos como lamparinas, canecos, ferro de brasa, máquina de fazer punhos de redes, dentre outros, que trazem a memória de tempos já vividos no assentamento. O acervo vem sendo organizado a partir da busca ativa por objetos, com famílias mais antigas, com o objetivo de mostrar às novas gerações como era a vida antes das tecnologias mais modernas, no começo do assentamento.

O espaço Ponto de Memória Dom Fragoso conta com a luta ativa da professora Rita Francisco dos Santos, realizando um trabalho do resgate cultural, sensibilizando para a valorização das origens do assentamento. Infelizmente não há apoio financeiro por parte do Município, ou qualquer

outra instituição, sendo um trabalho voluntário e a partir de doações, o que dificulta a manutenção do Museu.

Nosso propósito com esse conjunto de iniciativas é nos reinventar, na resistência, no resgate e no fortalecimento de nossa cultura como bandeira de luta. Em um movimento de contracultura à imposição cultural capitalista, uma vez que o capitalismo se funda na reprodução de relações de opressão e discriminação que distanciam os sujeitos daquilo que lhes é comum: o direito de igualdade e respeito como ser diverso e único que vive e têm necessidades comuns e distintas. Nesse sentido, o assentamento Santana, através das manifestações culturais, luta por igualdade, soberania alimentar e melhores condições de vida, na perspectiva de se contrapor às relações culturais capitalistas existentes e praticadas pelos camponeses no assentamento Santana e das comunidades vizinhas e, concomitantemente, fortalecer relações culturais emancipatórias.

A COMUNICAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

Desde as origens do assentamento Santana, a distância e a dificuldade de acesso à cidade dificultavam o desenvolvimento de algumas atividades produtivas e de comunicação entre a comunidade local e circunvizinhas, de modo que inquietava os moradores. A internet já comum no meio urbano, não chegava nos territórios rurais, aprofundando o abismo existente entre o campo e a cidade, reproduzindo o campo como lugar de atraso e a cidade lugar de desenvolvimento.

É a partir dessa necessidade que, por volta do ano 2000, as famílias do assentamento foram em busca de apoio de alguns órgãos e entidades como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/CE), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Universidades.

A conquista do acesso à internet chega em 2004, através do projeto pioneiro Centro Rural de Inclusão Digital (CRID), um projeto de extensão do Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o INCRA/CE e o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), que envolvia a juventude da comunidade e circunvizinhanças.

O CRID foi um marco importante na formação dos sujeitos do assentamento, pois através do mesmo as crianças, jovens e adultos puderam ter contato com a internet e as Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDIC), potencializando a comunicação, a construção de conhecimentos e troca de saberes. Além de motivar a continuidade da luta por mais espaços alternativos de comunicação, facilitou o acesso às notícias da região, divulgação de ações, de conquistas das comunidades e eventos culturais envolvendo o assentamento e as comunidades vizinhas. Foi também um importante motivador do envolvimento da juventude nas atividades sociais, culturais, ambientais e agroecológicas do assentamento.

Em 2009, por falta de recursos, o CRID encerrou suas atividades. Na sequência, veio o projeto Casas Digitais através de uma ação articulada do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), coordenado pelo Núcleo de Estudos de Desenvolvimento Agrário (NEAD), que tinha como objetivo difundir espaços de inclusão digital a comunidades camponesas, por intermédio das salas de informática com conexão à internet, permitindo o acesso às TDIC. Com isso a comunidade pode dar continuidade às atividades iniciadas com o CRID e expandir suas relações para outros territórios camponeses.

Com a descontinuidade dos projetos coletivos e a possibilidade de serviços de servidores privados, atualmente o acesso à internet no assentamento Santana acontece de forma independente, ou seja, se dá via rádio onde uma empresa provedora fornece a conexão para os assentados ao custo de R\$ 60,00 mensais por ponto de acesso.

Em 2018, através da luta do MST em parceria com outras entidades e órgãos nacionais e internacionais, chegou a vez da Rádio Comunitária. Assim, no dia 19 de outubro de 2018, foi inaugurada a rádio Vozes do Campo FM 87,9, “a sintonia da terra”, fruto de mais uma conquista do assentamento Santana no campo da comunicação.

Assim, a luta dos assentados e assentadas que inicialmente movia-se pela necessidade de acesso à internet como meio de comunicação, difusão de ideias e formação para a juventude abriu outra frente, visto que não era suficiente ocupar somente o latifúndio da terra e da educação, mas também o latifúndio do ar.

A rádio faz parte de um projeto que tem como objetivo a implementação de rádios comunitárias livres nos assentamentos da reforma

agrária, para que todos(as) possam ocupar o latifúndio do ar, possibilitando o acesso e a difusão de informações e divulgação das ações para todo o território de abrangência da rádio. Para o MST, os projetos das rádios comunitárias têm um papel fundamental no processo da formação política da base social e de toda sociedade através das ondas do ar.

A rádio do assentamento Santana abrange um raio de 60 quilômetros, alcançando regiões circunvizinhas e municípios próximos que se sintonizam na sua frequência. Os programas acontecem durante toda a semana, envolvendo os diversos gêneros musicais, informações, educação, esporte, lazer e religião. Vale salientar que a programação da rádio foi definida, a partir de uma pesquisa de opinião no assentamento para a escolha dos nomes dos programas e das temáticas a serem abordadas. Ao final, a programação acontece da seguinte forma:

- Acorda Camponês: a hora da viola, de 2ª a 6ª feira, das 6:00 às 7:00;
- Educação do Campo em foco, de 2ª a 4ª feira, das 9:00 às 10:00;
- A hora da bola, de 2ª a 6ª feira, das 11:00 às 12:00;
- Vozes do Campo Informa, de 2ª a 6ª feira, das 12:00 às 13:00;
- Forroço da 87,9, de 2ª a 6ª feira, das 17:00 às 18:00;
- Hora do anjo, de 2ª a 6ª feira, das 18:00 às 19:00;
- Terço dos Homens, aos sábados, das 18:00 às 19:00;
- Alô Comunidades, aos domingos, das 9:00 às 10:00; e
- Sementes da fé, aos domingos, das 10:00 às 11:00.

Os comunicadores(as) foram compostos de educadores(as) e educandos(as) das escolas Florestan Fernandes e São Francisco e assentados(as), organizados por afinidade de temática. Com uma linguagem relacionada com o cotidiano vivenciado pela comunidade, cada programa tem a duração de 1 hora e acontece diariamente.

O acesso à internet e implantação da rádio chegam ao assentamento Santana num contexto propício em que a comunidade precisava de um meio de comunicação que facilitasse a mobilização popular e o alargamento da participação educomunicativa no assentamento e o acesso a informações da sede do município. Além disso, proporcionaram a difusão de ideias, valores, conhecimento científico e popular, historicamente construídos pela sociedade, contribuindo na produção e na organização das lutas.

No entanto, muitas coisas mudaram desde o início dos primeiros acessos à internet quando todas as famílias podiam fazer uso coletivo e gratuito. Hoje, o acesso acontece de forma individual e as famílias precisam pagar pelo serviço de internet.

Outro desafio é a manutenção da rádio. A falta de técnico para suporte na comunidade exige que se recorra a pessoas de fora, quando esse serviço é necessário, deixando a rádio fora do ar, causando descontinuidade na programação.

A RELIGIOSIDADE E A MÍSTICA NA ANIMAÇÃO DA LUTA

O Assentamento Santana, assim como outras experiências de ocupação popular da terra, tem origem numa ação articulada das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), quando homens e mulheres assumiram a missão de organização, animação e conscientização do povo de Deus, que viviam na condição de moradores sem terras nos diversos lugares na Diocese de Crateús.

A luta pela terra sempre foi uma das preocupações de alguns setores da Igreja Católica, do que resulta a fundação da CPT, em 1975. As CEB's tiveram um importante papel na organização de camponeses(as) nessa luta, contribuindo, inclusive, na formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Desse modo, a religiosidade será uma marca do assentamento Santana, desde sua gênese na década de 1980, predominando a profissão da fé através da religião católica, que reúne mais de 80% das famílias.

Em 1996, a comunidade construiu sua primeira capela e se reuniu para escolher o nome da padroeira. A partir da sugestão vários nomes e por voto secreto, Sant'Ana foi a padroeira escolhida.

No mesmo ano, aconteceu a primeira missa celebrada na capela e a primeira festa da padroeira. No início havia um grupo de voluntários que planejava e organizava tudo para que a festa acontecesse. Hoje, existe uma coordenação geral da igreja que se reúne com a paróquia, as pastorais para o planejamento da festa. Depois, todos(as) que fazem parte do assentamento são envolvidos na organização da festa, assumindo alguma tarefa, de modo que todos se empenham e fazem sua parte para uma linda festa acontecer.

Atualmente, vários grupos existentes na comunidade animam e assumem a ação missionária. Dizimistas, Mãos Unidas, Terço dos Homens, Primeira Eucaristia, Crisma, Litúrgico, Ministros da Eucaristia, Grupos de cantos. Esses grupos são vinculados à capela Sant'Ana e suas coordenações são discutidas e eleitas anualmente em assembleia da comunidade. Cada equipe de animação assume a missão por um ano que pode ser renovado ou não.

Para realização das celebrações dominicais são organizados um rodízio da seguinte forma: 1º domingo, Pastoral da Juventude e crismandos; 2º domingo, Pastoral da Infância Missionária, junto ao grupo da primeira eucaristia; 3º domingo, Terço dos Homens; 4º domingo, Dizimistas; e o 5º domingo é assumido pelos casais. Importante dizer que cada grupo desses tem um coral que contribui com a animação dos cantos.

Com relação às tarefas de limpeza e organização do espaço da Capela, existe um cronograma de atividades assumidos por ruas, de modo que cada uma delas realiza o trabalho: 1º domingo, Rua das Flores; 2º domingo, Santo Antônio; 3º domingo, Madre Paulina; 4º domingo, São José; e 5º domingo, Dayana dos Santos. Todas essas tarefas são essenciais para sustentação da vida da comunidade religiosa.

Embora predomine a religião católica, também existe uma Igreja Evangélica Assembleia de Deus, no assentamento, que integra cerca de 8 famílias que mantêm uma mística própria. A Igreja ainda não possui templo físico e os cultos semanais são feitos na casa do agregado Pedro Rosa, espaço onde se localiza a Congregação. Ali, toda a membresia se reúne em comunhão para a celebração dos cultos e reuniões entre os participantes.

Essa diversidade religiosa coloca para o assentamento o desafio de estabelecer uma relação de parceria e companheirismo no que se refere ao trabalho religioso e político, na comunidade, sem conflitos.

Vale destacar que é notória a existência de uma intensa sinergia entre a espiritualidade religiosa e a mística presente nas lutas e nas atividades do MST. A mística é um tipo de ritual que tem um sentido e um formato que remete à religiosidade popular, dotado de um conteúdo político muito evidente. Nos eventos do assentamento e das escolas é comum a construção do paralelo entre as histórias bíblicas e as diversas bandeiras de lutas (reforma agrária, agroecologia, educação do campo, LGBT, igualdade de gênero, soberania alimentar...).

A palavra mística é a representação de mistério. Usa-se geralmente a palavra mistério para designar coisas inexplicáveis ou coisas indecifráveis, mas neste caso não, o mistério para a mística é saber a razão por que na luta as coisas extraordinárias acontecem. Ela é a motivação que nos faz viver a causa até o fim. É aquela energia que temos e que não nos deixa dizer não, quando nos solicitam ajuda. É a vontade de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, de querer ajudar a realizar coisas que façam a luta ser valiosa (BOGO, 2002)⁴⁰.

A espiritualidade tem sido um dos combustíveis fundamentais que tem movido o povo do assentamento Santana para a ação concreta capaz de modificar a realidade e a construir possibilidades de vida nova, expressas por meio da luta permanente, tendo como pauta prioritária as políticas públicas indispensáveis para a consolidação da reforma agrária, na perspectiva de melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, o vínculo das famílias do assentamento Santana com as manifestações religiosas vai para além dos muros da igreja, tem sido meio de conscientização política, ajudando a caminhar na direção de uma nova sociedade, baseada nos princípios do socialismo, seguindo os passos apontados por Jesus em seu tempo.

40 BOGO, Ademar. O Vigor da Mística. MST. Caderno de Cultura nº 2. São Paulo, 2002.

Importante destacar que esse mesmo povo que anima e assume os trabalhos pastorais estabelece relações de participação política e organizacional com os movimentos populares, como o MST, o movimento sindical e os partidos políticos de esquerda, dentre outros. Essa capilaridade social está diretamente vinculada aos ensinamentos das CEB's que, desde as origens, estimulou e orientou para o compromisso com as lutas e enfrentamento às várias situações de injustiças e na defesa dos direitos.

Avalia-se que em razão das influências do atual contexto de avanço das relações capitalistas, houve um decréscimo no nível de participação das famílias na dinâmica comum da comunidade, assim como na disponibilidade de pessoas para assumir os trabalhos pastorais, dificultando bastante o crescimento e renovação do laicato na comunidade, indispensáveis para sustentação evangelizadora na igreja.

Outra questão a considerar refere-se à conjuntura religiosa com a desmobilização das CEBs e da Teologia da Libertação, que inspirava uma Igreja Popular e Libertadora, capaz de se colocar a serviço da vida e fazer o enfrentamento dos grandes temas da atualidade, tendo como horizonte a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Nesse sentido, hoje se percebe que as comunidades cristãs apenas desenvolvem ações pontuais de fraternidade e solidariedade, assumindo como prioridade uma preparação interna para as liturgias, envolvendo a comunidade em um processo intenso de espiritualidade descomprometida com a formação política e a missão evangelizadora empenhada no combate aos sinais de morte e a consequente transformação social.

Entretanto, continuamos nossa caminhada, alimentados pela mística da espiritualidade e da luta em conjunto com as organizações sociais na defesa de um projeto de sociedade socialista, experimentada a partir das ações comunitárias, de solidariedade e no trabalho coletivo no cotidiano do assentamento Santana.





CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO