



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LINCONLY JESUS ALENCAR PEREIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
POTIGUAR: SEMEANDO POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE PRÁTICAS CONTRA-
HEGEMÔNICAS DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO NA Ufersa

JOÃO PESSOA
2018

LINCONLY JESUS ALENCAR PEREIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO POTIGUAR:
SEMEANDO POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS
DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFERSA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), na área de concentração Educação Popular, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Xavier Batista.

JOÃO PESSOA
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436e Pereira, Linconly Jesus Alencar.

EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
POTIGUAR: SEMEANDO POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE PRÁTICAS
CONTRA-HEGEMÔNICAS DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA Ufersa / Linconly Jesus Alencar
Pereira. - João Pessoa, 2018.
155 f.

Orientação: Maria do Socorro Xavier Batista Batista.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Práticas educativas. Convivência com o Semiárido. I.
Batista, Maria do Socorro Xavier Batista. II. Título.

UFPB/BC

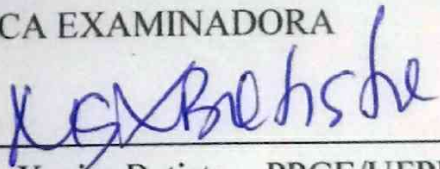
EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO POTIGUAR:
SEMEANDO POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS
DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRSA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), na área de concentração Educação Popular, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Doutor em Educação.

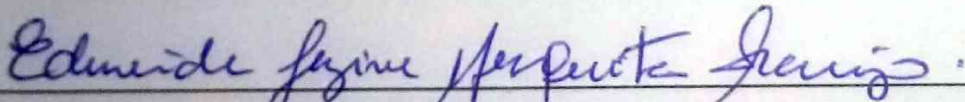
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Xavier Batista.

Aprovada em: ____/____/____.

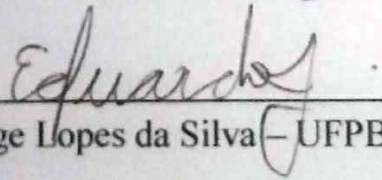
BANCA EXAMINADORA



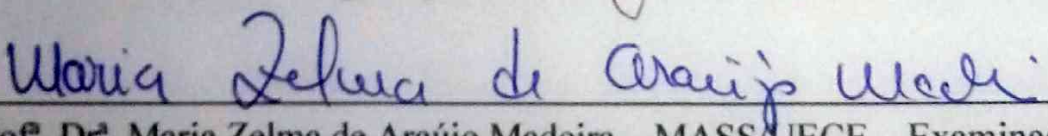
Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Xavier Batista – PPGE/UFPB – Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Edineide Fazine Mesquita Araújo – PPGE/UFPB – Examinadora Interna



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva – UFPB/PPGE – Examinador Interno



Prof^ª. Dr^ª. Maria Zelma de Araújo Madeira – MASS/UECE – Examinadora Externa

Prof. Dr. José Jonas Duarte da Costa – UFPB – Examinador Externo

Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia – PPGE/UFPB – Suplente Interno

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria Gadelha de Carvalho – MAIE/UECE – Suplente Externa

Aos meus ancestrais, homens e mulheres do campo que possibilitaram minha existência nessa caminhada. À minha mãe, Maria de Fátima Alencar Pereira, e à minha avó, Maria Helena Cordeiro, fontes de força, amor e dedicação incansáveis.

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta pesquisa, muitos contribuíram direta ou indiretamente, tornando possível a realização deste estudo, e aqui registro os meus sinceros agradecimentos a todos e, em especial, aos que seguem.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, pela interlocução acadêmica, meus agradecimentos.

À Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista, minha orientadora, que aceitou o desafio de dialogar comigo sobre a temática de formação inicial de professores/as no contexto do semiárido potiguar e não mediu esforços para que, nos momentos de orientação, meus horizontes sempre se alargassem. Mulher guerreira, amiga dedicada que, com grande carinho, sempre me acolheu e me compreendeu nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

À Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine Mesquita Araújo, que desde o momento da seleção para o doutorado acreditou no desenvolvimento do projeto inicial apontado, contribuiu significativamente com a qualificação do projeto de tese e nos trouxe profundas reflexões.

À Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Gadelha de Carvalho, que, diante da sua sensibilidade e vasta experiência no contexto da educação do campo e da educação popular na Chapada do Apodi, Ceará, nos apontou contribuições e análises valiosíssimas para a finalização da tese.

À Prof^a. Dr^a. Maria Zelma de Araújo Madeira, que desde o mestrado desenvolvido sob sua orientação na Universidade Federal do Ceará (UFC) contribui para o nosso crescimento acadêmico, possibilitando, a partir de um olhar agudo, o caminho certo.

Ao Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia, pela amizade, carinho, atenção, cordialidade e tamanha contribuição e crescimento dos aportes teóricos da educação popular.

Aos professores Dr. José Jonas Duarte da Costa e Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, que aceitaram o convite para contribuir e nos evidenciar reflexões necessárias para este trabalho.

Aos/às amigos/as que conquistei no decorrer dessa caminhada paraibana durante o doutorado: Luciéllo Marinho, Luana Patrícia, Rosemary Marinho, Sidney Campos, Patrícia Santos, Izabel Cristina Martins e Janaina Batista, que tornaram-se pessoas fundamentais para a construção deste trabalho, contribuindo com gestos de amizade, carinho, sorrisos e profundas reflexões.

À Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), casa do conhecimento da qual

tenho orgulho de ser docente e contribuir para minha missão de formação de futuros/as educadores/as para o semiárido potiguar. Ao magnífico reitor, José de Arimateia, por sempre apoiar e acreditar no trabalho dos/as educadores/as que compõem o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. Aos professores/as, técnicos e estudantes que possibilitam o andamento e desenvolvimento de nossas atividades diárias. Em especial, ao grupo de docentes Jamira Lopes, Emerson Medeiros, José Erimar, Luiz Gomes, Ady Canário, Sara Cristina, Kezia Kelly e Kyara Almeida – grandes guerreiros/as que constroem uma educação contra-hegemônica diante de um cenário tão difícil e de retrocessos.

À minha mãe, Maria de Fátima Alencar Pereira, e ao meu pai, Francisco Afrânio Alves Pereira, que sempre me incentivaram à luta pelo conhecimento e transformação constantes, possibilitando a curiosidade investigativa. Aos meus irmãos, Francisco Afrânio Alves Pereira Segundo, Lyndson Alencar Pereira e Afrânia Lorena Lima Pereira, que sempre estiveram perto, me fizeram sorrir e possibilitaram a real noção do que é ser amado. Ao meu filho, Gabriel Rodrigues Pereira, pelo desafio de ser pai e, na maioria das vezes, mais irmão e companheiro, e pelo seu espírito cuidador e parceiro. À minha avó, Maria Helena Cordeiro de Alencar, pilar na construção do meu ser, e ao meu eterno avô, Antônio Tavares de Alencar, que hoje está entre os meus ancestrais, e eu aqui, realizando seu grande sonho de ser doutor; pelas palavras de carinho, amor e incentivo, agradeço todos os dias por ter estado ao meu lado. Ao meu amor, companheiro e amigo fiel, Francisco Diego Lopes Grigório, que me possibilita todos os dias acreditar em uma nova existência, trazendo completude à minha felicidade, proteção e respeito.

À minha família em Mossoró, que sempre me acolheu, aconselhou e incentivou diante das adversidades, Luciana Nunes, Glaudênia Alves, Varder Braga, Chris Dantas, Higo Lima, Denize Lopes, Gabriel Gadelha e Daniel Faustino – pessoas de luz, que me ajudaram a perceber o significado da palavra amizade, companheirismo, carinho, verdade e perseverança em momentos de solidão, e com quem pude compartilhar muitas felicidades.

À minha grande família espiritual do Ilé Axé Oba Oladejì, casa de Axé, na qual tenho a felicidade de estar como Babalorixá, contribuindo para o real sentido da palavra evolução nessa existência: Cristiane Sousa, Lucas Moraes, André Oliveira, Maria Clara Basílio, Pedro Henrique, Márcio Castro, Dário Bezerra, Ana Andrade, Wanya Gomes, Silvana da Cunha, Erika Freitas, Carmilurdes Gadelha, Yáskara Rodrigues, Victor Pereira, Glauco Araújo, Elane Albuquerque, Luara Albuquerque, Luana Albuquerque, Jakson Rodrigues, Erico Falcão, Lena de Castro, Raabe Castro e Thiago Euzébio. Meu muito obrigado.

RESUMO

A construção no imaginário social coletivo do semiárido como um espaço de seca, sofrimento, fome e miséria foi enraizado nas mentes e na cultura brasileira. Esse estereótipo do flagelo, atrelado aos homens e mulheres do semiárido, não configura a luta e a resistência das populações nordestinas, não traduz a sua cultura, os saberes, as tradições, os conhecimentos que fazem parte da realidade semiárida. Nesse contexto, nasce essa investigação que tem como ponto inicial nossa prática docente no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (Ledoc), no campus central da Ufersa, na cidade de Mossoró-RN. Traçamos, como objetivo geral desse trabalho, analisar as contribuições da Ledoc para a promoção de um projeto societário, popular e contra-hegemônico que fortalece a agricultura familiar a partir das práticas educativas para a convivência com o semiárido. Centramos como lócus de investigação o município de Apodi, por percebermos, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa/estudantes da Ledoc, as estratégias de luta e resistência dos/as agricultores/as familiares frente às expansões intensivas do agronegócio da fruticultura irrigada nessa região e a luta dos movimentos sociais camponeses. Utilizamos como elemento estruturador a abordagem teórica do método do materialismo histórico-dialético, mas também fizemos uso das técnicas de investigação e coleta de dados, a partir do diário de campo e de entrevistas semiestruturadas e questionários *on-line*. Esse cenário nos permitiu desenvolver esta pesquisa de cunho qualitativo em dois momentos de investigação, sendo o primeiro no tempo-escola/universidade e o segundo em tempo-comunidade, possibilitando-nos compreender, refletir, vivenciar e investigar estratégias de convivência com o semiárido, desenvolvidas no território da Chapada do Apodi. Apontamos, na finalização deste trabalho, elementos que basilar nossa tese, nos fazendo afirmar que a educação do campo desenvolvida pela Ledoc possibilitou às/aos estudantes do município de Apodi a compreensão de um projeto societário contra-hegemônico de fortalecimento da agricultura familiar através das práticas educativas para a convivência com o semiárido embasadas na educação popular e na educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educativas. Convivência com o Semiárido. Educação do campo. Licenciatura interdisciplinar. Agricultura familiar.

ABSTRACT

The collective social imaginary construction of the Semiárid as a space of drought, suffering, hunger and misery was rooted in Brazilian minds and culture. This stereotype of the scourge, linked to the men and women of the Semiárid, doesn't shape the struggle and resistance of the Northeastern populations, does not figure out their culture, knowledge, traditions, knowledge. That is part of the Semiárid reality. In this context, this research begins with our teaching practice in the Education College of the Central Ufersa campus, located in Mossoró-RN. We draw as a general objective of this work, to analyze the contributions of Ledoc to the promotion of a social, popular counter-hegemonic project that strengthens Family Agriculture based on educational practices for coexistence with the the Semiárid. We take a look in Apodi Village as an investigation subject, as we understand from the speech of the research subjects/students of Ledoc, the strategies of struggle and resistance of the family farmers against the intensive expansion of agribusiness of the irrigated fruit region and the struggle of peasant social movements. We used as a structuring element the theoretical approach of the historical-dialectical materialism method, but also made use of field diaries and semi-structured interviews as elements of data collection. This scenario allowed us to develop this qualitative research in two research moments, being the first in the school/university time and the second in community time, enabling us to understand, reflect, experience and investigate the strategies of coexistence with the semiárid developed in the territory of Chapada do Apodi. We propose, based in our thesis conclusion that the Field Education developed by Ledoc made it possible Apodi Village understood a hegemonic social project to strengthen Family Agriculture through educational practices for the coexistence with the Semiárid based on the Popular Education and the Education of the Country.

KEYWORDS: Educational practices for coexistence with the Semiárid. Interdisciplinary Degree in Field Education. Family farming.

RESUMEN

La construcción del espacio socio colectivo del semiárido como un espacio de sequía, sufrimiento, hambre y miseria fue arraigado en las mentes y en la cultura brasileña. Ese estereotipo de flagelo, relacionado a los hombres y mujeres del semiárido, no representa la lucha y la resistencia de las poblaciones del noreste, no traduce su cultura, sus saberes, las tradiciones, los conocimientos que se lo hacen posibles en la realidad del semiárido. En ese contexto surge esa investigación que tiene como punto inicial nuestra práctica docente en El Curso de Grado Interdisciplinar en Educación Campesina, en el *campus* central de la Ufersa, en la ciudad de Mossoró-RN. Dibujamos como objeto general de ese trabajo, el análisis de las contribuciones de la Ledoc a la promoción de un proyecto social, que camina en contra la hegemonía y que fortifica la agricultura familiar, partiendo de las prácticas educativas que buscan el convivio con el semiárido. Elegimos como reto de esta investigación la Villa de Apodi, eso por haber percibido que partiendo del habla de los sujetos/as de la pesquisa y estudiantes de la Ledoc, las estrategias de lucha e resistencia de los campesinos familiares frente a los grandes productores. Usamos como estructura de abordaje teórico el método material-histórico dialéctico, pero también hicimos uso de diarios de campo y entrevistas semiestructurales como objetos de coleta de datos. Ese escenario, se nos permitió desarrollar esa pesquisa de carácter cualitativo en dos momentos de investigación. El primer en el tiempo escuela/universidad y el segundo con el pueblo de la calle. Haciendo posible así, comprender, reflejar, vivir y hacer un análisis del comportamiento, de la interacción social desarrollada en la Chapada de Apodi. Al final de esa búsqueda, llegamos a la conclusión de que nuestra tesis reafirma que la Educación Campesina desarrollada por la Ledoc, hizo posible a todos(as) los estudiantes de la Villa de Apodi la comprensión de un proyecto social contra-hegemónico de fortalecimiento de la agricultura familiar por las practicas educacionales buscando compartir e interaccionar Educación Popular y Educación campesina.

PALABRAS-CLAVES: Prácticas educativas a la vivencia con el semiárido. Grado interdisciplinar en Educación Campesina. Agricultura familiar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Agência Nacional de Águas
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ASA	Articulação do Semiárido Brasileiro
CE	Ceará
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
Coopervida	Cooperativa de Assessoria e Serviços Múltiplos ao Desenvolvimento Rural
CP	Conselho Pleno
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DNOCS	Departamento Nacional de Obras contra as Secas
Emparn	Empresa de Pesquisa Agropecuária – Rio Grande do Norte
Enera	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
Epenn	Encontro de Pesquisa Norte e Nordeste
Esam	Escola Superior de Agricultura de Mossoró
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Irpaa	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Ledoc	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAI	Núcleo de Atividades Integradoras

PMM	Prefeitura Municipal de Mossoró
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
P1MC	Programa Um Milhão de Cisternas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inda	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PB	Paraíba
Resab	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
RN	Rio Grande do Norte
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufersa	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Território do semiárido brasileiro	47
Figura 2	Região semiárida do estado do Rio Grande do Norte	52
Figura 3	Manifestação de agricultores/as familiares contra a desapropriação de terras para o perímetro irrigado	56
Figura 4	Mapa das quatro regiões de Apodi-RN	57
Figura 5	Barragem de Santa Cruz	62
Figura 6	Barragem de Santa Cruz e a região das Oiticicas – área de banho	64
Figura 7	Aquífero Jandaíra	70
Figura 8	Fazenda do agronegócio na BR-405 que liga Mossoró a Apodi, implantada durante o ano de 2016	71
Figura 9	Cisterna de placa no assentamento Sítio do Góis	77
Figura 10	Projeto Bioágua com reuso de água da própria residência para produção agrícola – PA Sítio do Góis	79
Figura 11	Quintal produtivo	80
Figura 12	Plantação experimental de palma forrageira – Empresa de Pesquisa Agropecuária (Emparn)	82
Figura 13	Macambira nativa – Sítio do Góis	83
Figura 14	Agricultor extraíndo a macambira da caatinga para ração de caprinos – Sítio do Góis	84
Figura 15	Agricultor criador de caprinos cortando macambira – Sítio do Góis	85
Figura 16	Criação de caprinos	86
Figura 17	Caprinos	87
Figura 18	Caprifeira e X Torneio Leiteiro do PA Sítio do Góis	89
Figura 19	Banco de sementes – Sítio do Góis	92
Figura 20	Quintal produtivo do guardião de sementes – Sítio do Góis	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Nomes dos sujeitos da pesquisa	42
Quadro 2	Projetos de assentamentos do município de Apodi	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ESPECIFICIDADES DA PESQUISA: DESVENDANDO OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NO SEMIÁRIDO POTIGUAR	30
3	OS TERRITÓRIOS CAMPESES DO SEMIÁRIDO POTIGUAR, AS ESTRATÉGIAS DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR E O ENFRENTAMENTO AO AGRONEGÓCIO	44
3.1	Semiárido em conflito: luta e resistência dos povos camponeses de Apodi frente à expansão do agronegócio	45
3.2	Da barbárie e expansão do agronegócio ao enfrentamento e fortalecimento da agricultura familiar no semiárido potiguar	56
3.2.1	<i>Território da Pedra</i>	59
3.2.2	<i>Território da Chapada</i>	66
3.3	Experiências de resistência e convivência com o semiárido dos camponeses na Chapada do Apodi: viver é aprender a conviver com o semiárido	74
3.3.1	<i>Cisternas para os consumos humano e animal</i>	75
3.3.2	<i>Projeto Bioágua e quintais produtivos</i>	77
3.3.3	<i>Banco de proteína para consumo animal</i>	80
3.3.4	<i>Melhoramento genético</i>	86
3.3.5	<i>Banco de sementes e melhoramento vegetal</i>	89
4	ENCRUZILHADAS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DESENVOLVIDAS NA LEDOC	95

4.1	O contexto histórico dos movimentos camponeses e as experiências com educação popular que potencializam a educação do campo	97
4.2	A globalização e a educação popular na contemporaneidade	109
5	LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO CAMPO E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO POTIGUAR: UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS	119
5.1	Percepções de práticas educativas de convivência com o semiárido: o antes e depois do processo formativo na Ledoc	121
5.2	Da comunidade à prática pedagógica: o olhar sobre as estratégias de convivência com o semiárido potiguar	127
5.3	O fortalecimento da agricultura familiar na construção de um projeto societário contra-hegemônico a partir das práticas educativas de convivência com o semiárido na Ledoc	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

Pisar nesse território no semiárido é desafiador – por isso, pedimos licença aos nossos ancestrais, que antes abriram as veredas para esses caminhos, que durante gerações lutaram e resistiram. Aos/às retirantes, que sempre, em épocas de seca extrema, partiam para o litoral, na tentativa de sobreviver e criar seus/suas filhos/as com dignidade, aos/às agricultores que lidam com a terra, respeitando seus ciclos e compreendendo que a caatinga é a grande mãe e que ali é sua morada. Guerreiros/as que aprenderam, ao longo de gerações, a conviver com o semiárido e todos os dias travam batalhas por uma existência digna, a quem pedimos a permissão e dedicamos esse trabalho.

Compreendemos, ao longo de nossa trajetória acadêmica e de vida, que os estudos e pesquisas sobre educação do campo para a convivência com o semiárido têm tomado grandes proporções, criando novos conceitos, mudando concepções e desconstruindo estereótipos arraigados quanto às populações sertanejas durante gerações. Essa luta hoje não é apenas por água, elemento que nos possibilita viver na terra semiárida, mas pela melhoria das condições de vida de todas as populações que compõem o semiárido brasileiro, através da execução de políticas públicas de convivência com a seca, por saúde, educação, lazer, soberania alimentar e direitos humanos.

Essa luta nos faz, enquanto pesquisadores, nos distanciarmos do conceito de educação rural, de uma educação sempre em tempos de atraso, não conectada com a atualidade, o real, em modelo compensatório. Uma luta forjada nos movimentos sociais camponeses, em que homens e mulheres tombaram, dando suas vidas para a possibilidade de transformação das novas gerações, a partir dos direitos conquistados, construindo políticas públicas e lutando pelo direito à posse da terra, pelo direito de lavrá-la, garantindo a sobrevivência.

Caminhar pelas estradas do semiárido é um reencontro com nossa infância e com as imagens que me fazem recordar sempre do mês de outubro, quando nos deslocávamos da cidade de Fortaleza, capital do Ceará, para as novenas de São Francisco de Assis de Canindé-CE, Sertão.¹ Nesse universo, mergulhamos e relembramos o convívio com meus avós maternos, que trouxeram para o seio da nossa família o catolicismo popular, as romarias, as missas campais e festejos tão esperados por toda a família durante o ano inteiro. Lembramos das fogueiras, cantorias e contações de histórias durante a noite, da luz das lamparinas, do

¹ Referimo-nos especificamente ao caminho percorrido pelos/as romeiros/as que vão em procissão da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, ao Sertão de Canindé, com o intuito de louvar, pagar promessas e fazer penitências a São Francisco das Chagas de Canindé.

céu sempre estrelado, do leite fresco de manhã e do roçado de milho que ajudávamos a plantar e colher: tudo se transformava em festa e alegria. A viagem parecia não ter mais fim, de Fortaleza a Canindé, e toda a família fazia uma extensa programação.

Os/as romeiros/as partiam em procissão e imaginávamos como deveria ser cansativa aquela caminhada de 118 km entre as cidades de Fortaleza a Canindé, mas que durava o ritmo da resistência e da fé de cada fiel que cruzava nossa caravana. Recordamos muito bem o ano de 1990, no qual seguimos acompanhando nosso tio, que pagava promessa feita por motivos de saúde. Em Canindé, os espaços públicos são muito disputados por romeiros/as: homens e mulheres de todas as idades amontoavam-se nas praças e calçadas da cidade. Senhoras idosas cantavam suas ladainhas, e crianças corriam brincando. A chegada dos paus de arara, dos carros de linha e ônibus aumentava cada vez mais a beleza daquele espetáculo, apresentando a diversidade do semiárido. A chegada de pessoas de vários lugares do Nordeste e do Brasil, trazendo suas histórias, curas e milagres realizados por São Francisco de Assis, tornavam o espetáculo mais bonito e mágico.

Não compreendíamos como aquelas pessoas viviam nem como permaneciam em um ambiente tão hostil, sem água encanada, ou porque a escola sempre era tão longe de casa, fazendo as crianças caminharem tanto, todos os dias. Como uma família toda de irmãos e irmãs podia estudar apenas com uma mesma professora em uma única sala de aula? Por que aquelas casas não eram feitas de tijolos, e sim de barro? Não entendia porque tudo para eles/elas era tão difícil. Nos caminhos percorridos durante o dia, a alegria era completa e o calor era intenso, mas tudo para uma criança se transforma em novidade. Já durante a noite, a falta de energia elétrica sempre ia tornando tudo mais pacato, e o anoitecer sempre era algo novo. A ausência de televisão causava estranhamento, nos fazendo ter vontade de voltar rapidamente para a cidade, vontade esquecida no primeiro convite para caçar vagalumes ou por brincadeiras estabelecidas pelos meus irmãos.

Com o passar dos anos, o Sertão de Canindé tornou-se apenas uma parte cristalizada das minhas lembranças, e a caatinga, que antes parecia tão fascinante, transformou-se em sinônimo de sofrimento, sede e fome apresentados tão fortemente no imaginário popular pelas mídias e meios de comunicação. As imagens reconstruídas sedimentaram-se no fundo das nossas mentes, e os momentos da nossa infância, em que vivemos com primos/as e irmãos, transformaram-se em lembranças, aparentemente esquecidas, no decorrer de minha adolescência e juventude, sempre com novas atividades na universidade ou a movimentada rotina da vida urbana. O Sertão, que antes parecia tão fascinante, agora se tornou seco, cinza e

sinônimo de atraso, e perdera completamente a graça e o encanto. Na época de estudante na universidade e nos primeiros passos de nossa carreira docente, o tempo cada vez mais era curto para a quantidade de atividades que tínhamos de dar conta. Primeiro, cursei Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú e, em seguida, Licenciatura em Física na Universidade Federal do Ceará; esses cursos subsidiaram a construção de nossa identidade profissional como docente/educador.²

Nesse percurso formativo, cursamos o Mestrado em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em que tivemos a oportunidade de pesquisar as relações étnico-raciais na Linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola e, como produto final, foi apresentada a dissertação intitulada “A Umbanda em Fortaleza: análise dos significados dos pontos cantados e riscados nos rituais religiosos”.³ Discutimos, a partir da educação e das relações étnico-raciais, novas estratégias de compreensão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares, na perspectiva de provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas e educativas para a implementação da Lei nº 10.639/03.⁴

Durante as disciplinas cursadas no Mestrado em Educação, tivemos contato com pesquisas socializadas por professores/as e colegas que investigavam práticas educativas e pedagógicas no contexto do semiárido, especificamente na educação do campo, educação quilombola e indígena, temas antes não explorados durante toda a minha graduação. Na disciplina de Seminário em Movimentos Sociais e Educação Popular da linha de pesquisa de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, os debates aguçaram ainda mais minha curiosidade sobre as temáticas, tendo ocorrido o primeiro contato direto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em um acampamento urbano na região metropolitana da cidade de Fortaleza no ano de 2010.

No primeiro semestre de 2014, iniciamos nossa carreira docente no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (Ledoc), na Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), no campus central no município de Mossoró, no estado do Rio Grande

² Cronologicamente, concluí a graduação em Pedagogia na UVA no ano de 2002 e a de Física na UFC no ano de 2006.

³ Dissertação concluída no ano de 2012.

⁴ Segundo Pereira (2012, p. 16-17), a Lei nº 10.639/03, aprovada em 2003 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e homologada em 10 de abril de 2004 através do parecer CNE/CP nº 6/2002, regulamenta a alteração trazida à Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26A e 79B na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como o estabelecimento do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

do Norte. Foi um momento ímpar em minha trajetória profissional, tendo em vista que esse curso tem uma proposta política, educacional e curricular diferenciada da grande maioria das demais licenciaturas e se insere no rol das políticas públicas de educação, cujo compromisso é explícito no tocante ao atendimento qualificado à escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas do campo, que forjou e desafiou as instituições de ensino superior responsáveis por essas experiências a inovar, buscando dar conta de pensar novos pressupostos na formação de professores/as, promovendo, assim como fez a Ufersa, uma nova organização curricular para esse contexto.

A Ledoc/Ufersa tem sua prática curricular estabelecida e pautada por áreas de conhecimentos concentradas em humanas/sociais e ciências da natureza, direcionadas ao percurso formativo, aos saberes e vivências sobre a realidade do campo e em específico o semiárido potiguar, mas obediente, sobremaneira, ao Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009, que impeliu as universidades a construírem essa proposta de educação, sem a presença em sua elaboração de proposta dos movimentos sociais.

Nessa perspectiva, começamos a atuar nas disciplinas de História da Educação do Campo, Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Métodos de Organização e Educação Comunitária II, possibilitando compreender e adentrar as especificidades das comunidades rurais do semiárido do oeste potiguar.⁵

Dessa forma, iniciamos nossa atuação com uma proposta de formação de professores/as contextualizada para o semiárido e, partindo desses entendimentos, desenvolvemos na Ledoc práticas pedagógicas diferenciadas em consonância com o paradigma da educação do campo, no contexto do oeste potiguar. Esse olhar direcionado para a realidade e as necessidades das populações das áreas rurais, historicamente invisibilizadas, nos possibilitou refletir, e com isso compreendemos, a partir do olhar de Fernandes e Molina (2004, p. 3), que os indivíduos pensam, agem e transformam-se conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Essa proposta de educação do campo vem sendo construída pelos seus sujeitos coletivos a partir dos princípios da autonomia dos territórios materiais e imateriais, da emancipação humana, da segurança e soberania alimentar.

No contexto da luta dos movimentos sociais e das populações camponesas, vêm se construindo experiências educacionais que buscam inspiração na educação popular, a qual vem contribuindo para a construção de um paradigma educacional numa perspectiva de

⁵ Atuo diretamente nas disciplinas eletivas do Núcleo de Atividades Integradoras (NAI), no qual estão inseridas as disciplinas de Pesquisa, Práticas Pedagógicas, Métodos de Organização e Educação Comunitária, Seminários Integradores, Estágios Curriculares Supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso.

autonomia e emancipação dos sujeitos, buscando, a partir do diálogo como processo e método de educação, refletir sobre a realidade e os processos de opressão encetados pelo sistema do capital, visando à libertação dos sujeitos e ao acesso ao conhecimento, por meio de uma epistemologia da práxis.

Essa perspectiva busca se constituir como política pública que garanta os direitos das populações que vivem nos diferentes territórios (quilombola, assentados e acampados da reforma agrária, ribeirinhos, caiçaras etc.).⁶ No percurso da luta por uma educação do campo, várias definições legais passaram a regulamentar essa concepção, entre elas destaca-se o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que, no seu Art. 1º, institui que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 1).

Atendendo às reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo por uma política de formação docente que possa contribuir para inserção da educação do campo nas escolas situadas em área rural, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi), a partir do Edital nº 2, de 31/08/2012 – Sesu/Setec/Secadi/MEC, criou 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esse Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, e ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, foi desenvolvido em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Nessa perspectiva, a Ufersa criou a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, com o intuito de subsidiar a formação de professores/as com um olhar específico no contexto do semiárido potiguar. Dessa forma, atendendo às especificidades das populações camponesas, o Art. 2º do referido decreto traz como princípios da educação do campo:

⁶ Compreendemos que dentre as populações camponesas, devemos lançar um olhar diferenciado para os povos e comunidades tradicionais (PCTS), tendo em vista o artigo 3º, no inciso I do Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007 nos apresentar que tratamos também de “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2007).

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

O artigo 2º embasa a materialização dos princípios da educação do campo, nos possibilitando compreender que, para a educação do campo, desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Isso nos leva a buscar perceber as especificidades, culturas, saberes e tradições das comunidades, elementos fundamentais para uma educação contextualizada e engajada na transformação dos sujeitos presentes nessa realidade. Isso nos faz ter, como desafio diário em nossas práticas docentes, os seguintes questionamentos: como podemos não fragmentar a formação de professores/as e como potencializar a construção pelos educandos dos seus próprios conhecimentos? Como articular o mundo do trabalho com as práticas educativas ou pedagógicas para o contexto do semiárido potiguar? Como possibilitar a construção de um processo formativo que possibilite o desencadeamento de novas lógicas para organização escolar e método do trabalho pedagógico em escolas do campo? Como desenvolver práticas educativas e pedagógicas contra-hegemônicas de enfrentamento ao agronegócio da fruticultura irrigada em expansão no RN? Como fortalecer as práticas educativas e pedagógicas de convivência com o semiárido desenvolvidas pela agricultura familiar e como torná-las efetivas nas escolas?

A ideia de campo que era presente em nossa infância se reconfigura a partir da nossa prática docente, do cheiro de terra quando estamos trabalhando e acompanhando os/as estudantes da Ledoc no tempo-comunidade,⁷ na acolhida diária dos/as discentes em todas as

⁷ O tempo-comunidade surge com base na Pedagogia da Alternância, com o intuito de possibilitar aos educadores/as e educandos/as pensarem sobre o trabalho no campo a partir de uma perspectiva libertadora. Nesse rumo, os/as estudantes voltariam para as suas comunidades e, partindo das suas especificidades,

manhãs e na fala de cada agricultor/a em momentos de investigação. Nessas itinerâncias da alternância, percebemos que esse caminho começa a ser desenhado, trilhado e transformado a partir das experiências cotidianas na Ufersa e das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal da Paraíba.

No mesmo ano em que iniciamos nosso percurso como docente na Ufersa, fomos convidados a coordenar o curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola – momento ímpar em que pudemos estabelecer o primeiro contato com os/as gestores/as, técnicos/as educacionais e professores/as dos 16 municípios⁸ que possuem comunidades de quilombos no estado do Rio Grande do Norte. Começamos, então, a investigar e compreender a luta e participação dos Movimentos Sociais do Campo, frente aos modelos de dominação hegemônicos tão presentes no sistema educacional, no currículo escolar e na própria estrutura da Ufersa, antiga Escola Superior de Agricultura de Mossoró (Esam).⁹

O curso de Agronomia foi o primeiro a ser implantado na antiga Esam, dando base para a construção de uma Universidade Rural que fortaleceu e fortalece a estrutura de crescimento do semiárido e, conseqüentemente, do agronegócio, minando as lutas sociais dos homens e mulheres do campo. Esse processo se insere no projeto de modernização nacional e no desenvolvimento prometido pela Revolução Verde¹⁰, impulsionando o desenvolvimento do capitalismo em níveis nacional e regional. Dessa forma, o processo de tecnificação agrícola do campo fez com que se redefiniram os espaços urbanos e rurais.

Nessa direção, a relação campo/cidade é caracterizada pelos conteúdos específicos das transformações engendradas pelas novas forças produtivas inseridas em ambos os espaços.

No campo, as forças capitalistas avançam reproduzindo novas relações de trabalho como o assalariado, mas, como descontinuidade desse fluxo, as

construiriam seus próprios conhecimentos, contextualizando os processos e práticas educativas e de investigação com a realidade, fazendo sempre uma crítica ao senso comum, com o intuito de romper com as ideologias dominantes, opressoras e alienadoras a que são subjugadas as populações camponesas.

⁸ Assú, Touros, Ipanguaçu, Ielmo Marinho, São Tomé, Macaíba, Portalegre, Pedro Avelino, Patu, Bom Jesus, Currais Novos, Parnamirim, Lagoa Nova, Tibau do Sul, Poço Branco, Parelhas.

⁹ “Criada pela Prefeitura Municipal de Mossoró (PMM), através do Decreto nº 03/67, de 18 de abril de 1967, assinado pelo então prefeito Raimundo Soares de Souza. Teve a Esam, em sua fase inicial, como entidade mantenedora, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda). Em 21 de outubro de 1969, através do Decreto-Lei nº 1.036, foi incorporada à Rede Federal de Ensino Superior, como autarquia em regime especial, com limite territorial de atuação, circunscrito ao município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte, regendo-se pela legislação vigente e por seu Regimento Geral” (UFERSA, 2013, p. 10).

¹⁰ Constatamos que esses projetos de desenvolvimento são conseqüências da Revolução Verde, implantados a partir da segunda metade do século XX, caracterizados por impulsionar o grande crescimento da produtividade agrícola. Segundo Pereira (2015), esse crescimento se deu, por exemplo, por meio do uso de novas tecnologias, como os tratores agrícolas, técnicas de irrigação, intenso uso de pacotes tecnológicos (agrotóxico e sementes geneticamente modificadas), novos métodos de gestão etc. Entretanto, em termos estruturais e políticos, não houve grandes mudanças.

relações camponesas não desaparecem e, muitas das vezes são recriadas [...] Do mesmo modo, o movimento de urbanização não transforma o campo em cidade, apenas muda o conteúdo dessa relação. Este movimento insere tanto o rural quanto o urbano na lógica da propriedade privada que reorganiza os espaços produtivos e as práticas socioespaciais (MARTINS; SOUSA, 2010, p. 44).

A área rural do território nacional não é mais restrita àquelas atividades relacionadas à agropecuária e à agroindústria. Nas últimas décadas, o espaço rural vem ganhando novas funções – agrícolas e não agrícolas. A agropecuária moderna e a agricultura de subsistência dividem espaço com um conjunto de atividades ligadas ao lazer, prestação de serviços e até à indústria, reduzindo, cada vez mais, os limites entre o rural e o urbano no Brasil, intensificando as tensões e contradições também vigentes no campo pela expansão do modelo agrícola hegemônico estruturado a partir do agronegócio brasileiro.

Esse modelo promoveu um desenvolvimento desigual, gerando um processo extremamente excludente que vem forçando até hoje as populações do campo a migrarem para os grandes centros urbanos e a demarcação simbólica dos territórios rurais ocupados pelos povos do campo ou camponeses, suas culturas e tradições como subdesenvolvidas e atrasadas, tendo em vista que, na década de 1950, 68% da população nacional estava na área rural, e em 2010 apenas restam 17%, segundo Mattei (2014, p. 73). Entretanto, Rockmann (2017), em artigo publicado na Carta Capital Nordeste, nos apresenta que devemos fazer uma nova leitura desse contexto, tendo em vista que 40% da população brasileira estão no campo. Entretanto, ainda impera na construção social brasileira a representação das áreas urbanas como modernizadas, com tecnologia e desenvolvimento, e as áreas do campo como enfraquecidas, associadas ao atraso e à pobreza, à sede e à fome, principalmente no imaginário social construído sobre o semiárido brasileiro.

As populações camponesas passaram, então, a traçar estratégias de luta e resistência; assim, permaneceram em posição de enfrentamento ao sistema de opressão capitalista. A organização desses atores coletivos proporcionou o surgimento de diversos movimentos sociais do campo, como a Via Campesina, que, segundo Guzman e Molina (2005, p. 35),

[...] é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade.

Com intuito de promover essa transformação, caminhando para uma revolução societária, a Via Campesina passa a questionar o Estado, a dimensão estrutural do capitalismo com o intuito de, no contexto conjuntural, atuar diretamente nas lutas camponesas contra a ameaça e a retirada de direitos, não apenas pela conquista e posse da terra, e sim visando a todos os direitos sociais que vêm sendo negados às populações camponesas.

Estruturamos esse trabalho com o intuito de compreendermos as diversas especificidades em que os/as estudantes da Ledoc estavam inseridos/as, seus contextos de vida e as realidades presentes no semiárido potiguar. Esse olhar investigativo nos fez, em várias ocasiões, durante as aulas que ministramos, trabalhar os conteúdos referentes à história e luta das populações rurais, rememorando as palavras de João Cabral de Melo Neto, contextualizando a realidade dos homens e mulheres que sofriam com a ausência de políticas públicas específicas para o campo, como segue a baixo.

[...] Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: na mesma cabeça grande, que a custo é que se equilibra, no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas, e iguais também porque o sangue que usamos tem pouca tinta. E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte Severina: que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia (MELO NETO, 2016, p. 2).

Refletir sobre a realidade da vida Severina – a qual nos é evidenciada por João Cabral de Melo Neto (2016) – possibilita compreender que “indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 3) – e diferentes paradigmas orientam a sociedade. Esse movimento proporcionou a construção de um outro olhar sobre o campo e suas diversas populações, sejam elas acampados, assentados, povos do mar, povos da floresta, sitiantes, extrativistas, seringueiros, quilombolas, pescadores, marisqueiras, indígenas e caiçaras.

Nesse contexto também estão os/as estudantes da Ledoc, que têm sua identidade marcada pela diversidade dos seus territórios. Nesse caso específico, o lócus investigado foi o município de Apodi, onde são encontrados os territórios da Pedra, da Chapada, do Vale e da Areia, cada um com suas especificidades. Falamos, então, do contexto desse município do semiárido potiguar, no qual há quatro realidades diversas, seja em nível social, cultural ou político, tornando cada região um universo específico. Cada território possui uma gama de

arcabouços, características e fenômenos que poderíamos analisar, mas decidimos descrever nossa primeira experiência de inserção no campo, que foi o território da Pedra, e focar nossa atenção no território da Chapada, onde ficam todos os assentamentos do município Apodi, e constatamos uma expansão acirrada do agronegócio da fruticultura irrigada e experiências fascinantes de base agroecológica ou em transição, onde reside uma porção considerável de estudantes da Ledoc.

Com base na realidade dos nossos sujeitos em seu lócus investigativo (território da Chapada em Apodi) e na nossa experiência como docente da Ledoc/Ufersa, estamos inseridos nesse percurso formativo, em que estudantes e docentes têm suas vivências e experiências práticas e no qual aprendem e ensinam. Nesse cenário, nasce esta investigação, que nos proporcionou a realização desta pesquisa com o **intuito de investigar, a partir das/os estudantes da Ledoc, oriundos do município de Apodi, quais as suas percepções de práticas educativas de convivência com o semiárido que foram formadas**. Assim, compreendemos que esta tese contribui para o entendimento e análise dos processos vividos por essas populações e tornam-se geradores de novas epistemologias para a formação de professores e professoras de práticas pedagógicas e educativas de convivência com o semiárido, de forma que estruturamos e apontamos a seguinte tese, a qual será desenvolvida no decorrer dos capítulos que virão: **A educação do campo desenvolvida pela Ledoc possibilita às/aos estudantes do município de Apodi a compreensão de um projeto societário contra-hegemônico de fortalecimento da agricultura familiar através das práticas educativas para a convivência com o semiárido, embasadas na educação popular e na educação do campo**.

Nesse contexto, no que tange à leitura/compreensão dos processos históricos e educacionais instituídos para os povos do campo e, conseqüentemente, do semiárido, percebemos que o espaço rural e o urbano são estruturados no encontro de forças antagônicas, mas também complementares, impostas pela colonialidade. O imperativo do modelo social hegemônico dominante branco, masculino, eurocêntrico, heterossexual, cristão e urbanocêntrico, além do agronegócio, constituiu as relações de poder estabelecidas pelos sistemas de opressão, possibilitando diretamente o conflito com a história e culturas dos/as colonizados/as que nascem, vivem, lutam e morrem dentro desse grande redemoinho.

Dessa forma, conseguimos, à luz de Malvezzi (2007), Lima (2011) e Lopes (2014), visualizar o semiárido brasileiro levando em consideração seus aspectos geomorfológicos e climáticos que enfatizam aspectos como clima, vegetação, solo, sol ou água, mas também seu

povo, música, festa, arte, religião, política, história, todos envolvidos nesses processos sociais – e jamais poderemos discutir/refletir sobre educação para o semiárido compreendendo-a apenas por um ângulo.

Diante das nossas investigações realizadas no âmbito da Ledoc e das atividades de pesquisa de campo realizadas para a construção dessa tese nos territórios do município de Apodi, nos sentimos encorajados a traçar os objetivos da pesquisa que foi realizada com o intuito de explicitar o cenário investigado. Traçamos como **objetivo geral**: analisar as contribuições da Ledoc para a promoção de um projeto societário, popular e contra-hegemônico que fortalece a agricultura familiar a partir das práticas educativas para a convivência com o semiárido.

Nesse contexto, em que estão inseridos/as os/as estudantes da Ledoc em sua realidade de tempo-escola (universidade) e tempo-comunidade no território da Chapada do Apodi, desdobramos os **objetivos específicos** que foram apontados neste trabalho: investigar as estratégias de enfrentamento/resistência da agricultura familiar nos territórios do município de Apodi-RN, a partir da percepção dos/as estudantes da Ledoc; examinar a contribuição dos movimentos sociais do campo na luta e nas estratégias de enfrentamento/resistência da agricultura familiar nos territórios do município de Apodi-RN e compreender as percepções dos/as estudantes do município de Apodi sobre as práticas educativas de convivência com o semiárido desenvolvidas ao longo do tempo-escola e do tempo-comunidade.

Tendo como referência os objetivos traçados, delineamos os caminhos desta tese a partir da realidade dos seus sujeitos e, com isso, compreendê-los/as, em um primeiro momento, a partir da observação e entrevista ainda no tempo-universidade. No segundo momento de investigação, no tempo-comunidade, adentramos em suas diversas realidades, em seu lócus de residência, o município de Apodi.

A referida tese está dividida da seguinte maneira: no segundo capítulo, intitulado “Especificidades da pesquisa: desvendamento de outras epistemologias”, traçamos, a partir de uma pesquisa qualitativa, o caminho metodológico estruturado pelo método do materialismo histórico-dialético, tendo em vista a necessidade de realizarmos uma reflexão profunda dos fenômenos encontrados nos territórios em que residem os sujeitos da pesquisa.

Nessa trajetória, utilizamos a dialética e as ferramentas de análises do método, com o intuito de desvendarmos com mais profundidade as nuances presentes na nossa investigação. A coleta de dados foi realizada a partir de observações, anotações de campo, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionário *on-line*, desenvolvidas no âmbito da Ufersa, como

durante os momentos de investigação no território de Apodi, com os/as estudantes da Ledoc, agricultores/as e militantes dos movimentos sociais camponeses dessa localidade. Dessa forma, investigamos, a partir dos sujeitos desta pesquisa, os fenômenos encontrados nos territórios e da real definição da tese, que foi amadurecida ao longo da trajetória, desenvolvida nos aportes teóricos e na pesquisa de campo. Compreendemos que os saberes, as tradições, os conhecimentos e as tecnologias dos homens e das mulheres do campo puderam ser percebidos como vitais para a convivência com o fenômeno da seca, com o bioma caatinga e a valorização da construção de processos educacionais contextualizados.

No terceiro capítulo, especificamos “Os territórios camponeses do semiárido potiguar, as estratégias de fortalecimento da agricultura familiar e o enfrentamento ao agronegócio”, desenvolvido com base nos momentos de investigação no campo empírico no município de Apodi, nos territórios da Pedra, inicialmente, pois foi nosso espaço de inserção e aprofundamento da investigação na Chapada – momento significativo para nos despirmos da base estruturada a partir da educação urbanocêntrica a que fomos submetidos ao longo da vida. Acompanhamos a rotina diária de alguns estudantes durante o tempo-comunidade, suas famílias, a realidade cotidiana do acordar nos assentamentos, sentir o cheiro da terra de manhã cedinho e presenciar a lida com os trabalhos rotineiros. Essas vivências nos chamaram a atenção para a responsabilidade de estruturarmos a construção deste capítulo, dando prioridade à voz dos sujeitos desta tese, conhecendo, sentindo, vivenciando e experienciando não mais momentos pontuais no tempo-comunidade, mas sim a realidade de vida para a promoção de um olhar agora contextualizado.

Nossa experiência como pesquisadores nos ajudava a perceber que, quanto mais estivéssemos no território, mergulhados na realidade dos/as estudantes, mais poderíamos refletir e entender sua realidade diária no espaço acadêmico. Dessa forma, percorremos, no momento inicial da pesquisa de campo, os quatro territórios de Apodi em que vivem os/as estudantes da Ledoc, na perspectiva de aguçar nosso olhar sobre as estratégias de convivência com o semiárido e os fenômenos presentes na comunidade. Mergulhamos nos grandes embates que são travados no município de Apodi, que são a luta e a resistência dos/as pequenos/as agricultores rurais contra a expansão desenfreada do agronegócio nessa região, a grilagem de terras e o envenenamento dos lençóis freáticos e da população pelo uso excessivo de agrotóxico.

A luta dos movimentos sociais camponeses, sua organização presente no município de Apodi e evidenciada na fala dos sujeitos desta tese e os aportes teóricos trabalhados nos

possibilitaram adentrar com sua realidade e pudemos projetar a real importância das estratégias de convivência com o semiárido nos ambientes escolares, compondo a educação contextualizada, sua importância e potencialidades, na busca de promover a autonomia de suas populações.

Fortalecer a agricultura familiar através da educação contextualizada é possibilitar a valorização da identidade campesina, viabilizando a autonomia e emancipação desses sujeitos. Nesse intuito, mapeamos nos assentamentos Tabuleiro Grande, Paulo Canapun, Poço Tilon e Sítio do Gois, na Chapada do Apodi, experiências de convivência com o semiárido, nos apresentando a tamanha riqueza de saberes e ensinamentos populares que ainda não se fazem presentes como deveriam nas práticas pedagógicas e no currículo escolar das escolas do campo no contexto do semiárido brasileiro.

As estratégias de convivência com o semiárido que trazemos para este texto são as que tivemos a oportunidade de encontrar em campo, no território da Chapada do Apodi, a saber, cisternas para o consumo humano e animal, projeto bioágua e quintais produtivos, banco de proteína para consumo animal, melhoramento genético e banco de sementes e melhoramento vegetal. Durante as visitas aos outros territórios e nas entrevistas realizadas, percebemos outras, não sendo possível explorá-las, como: algodão agroecológico, barreiro de trincheira, silagem, cultivo ou preservação para ação forrageira de leucena, moringa e sorgo, apicultura e manejo da caatinga.

O quarto capítulo desta pesquisa foi intitulado “Encruzilhadas da relação entre educação popular, educação do campo e educação contextualizada desenvolvidas na Ledoc”, proporcionando-nos um terreno fértil para trabalharmos, a partir de um vasto levantamento teórico, as convergências entre a educação popular e a educação do campo. Durante as disciplinas cursadas na linha de educação popular (Seminário em Educação Popular, Pesquisa em Educação Popular e Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais) no PPGE/UFPB, tivemos a oportunidade de adensar nosso referencial teórico sobre as temáticas, fazendo-nos trazer elementos históricos que basilassem nossas reflexões.

Conseguimos traçar nesse capítulo um aprofundamento no que concerne aos pontos de convergência entre a educação popular, a educação do campo e educação contextualizada desenvolvidas na Ledoc, na busca de evidenciar seus pilares de sustentação. Nessa perspectiva, trazemos um pouco do contexto histórico, entrelaçando essa construção com o legado que nos foi deixado por Paulo Freire, com suas experiências, sua sabedoria e humildade, aliada à criticidade de sua obra.

Prosseguimos discutindo a relação de barbárie, evidenciada no cenário contemporâneo da globalização, a que são submetidas as populações invisíveis e oprimidas, com o intuito elencar novas possibilidades que nos permitem compreender os efeitos devastadores da crise econômica, aliados ao da crise ecológica, que trazem consequências nocivas ao povo brasileiro, o qual, mais uma vez, tem seus recursos naturais explorados e seus filhos e filhas da terra tratados como mercadorias, facilmente descartados ou substituídos pela estrutura do capitalismo.

O rápido desenvolvimento tecnológico, a influência das grandes corporações internacionais que defendem os interesses neoliberais,¹¹ o atual quadro de retrocessos políticos que todo dia retira direitos dos/as trabalhadores/as e o projeto Escola Sem Partido nos trazem elementos que não poderíamos deixar escapar para essas reflexões. Um dos grandes desafios traçados para a educação popular pelos/as seus/suas pesquisadores/as são os de que a humanidade mude os caminhos de como lidar com os seus sujeitos sem promover uma educação bancária, conservadora e alienante, tendo em vista que estamos diante de um grande abismo em que, de forma catastrófica, o meio ambiente é colocado em risco, afinal, não conseguimos desvincular a crise do capitalismo da degradação ambiental em escala global.

A partir desse ponto, tomamos como base os referenciais teóricos já trabalhados na Ledoc, as pesquisas realizadas em campo, as 14 entrevistas, sendo dessas as 12 primeiras especificadas no quadro 1 com estudantes da Ufersa e as duas últimas com agricultores que são militantes dos movimentos sociais camponeses. Na última etapa de investigação, desenvolvemos a aplicação de questionário *on-line* com o intuito de aprofundarmos temáticas pertinentes a práticas educativas e pedagógicas de educação para a convivência com o semiárido. Nesse momento, contamos com a participação de sete estudantes que residem nos quatro assentamentos pesquisados.

Tendo em vista que a Ledoc é um curso de formação de professores/as que nasce pela luta, necessidade e exigências dos movimentos sociais, com a perspectiva de possibilitar a formação de sujeitos que promovam a mudança e transformação dos espaços educacionais formais e não formais de educação em um ambiente que, por sua vez, promova a autonomia, a

¹¹ Estamos apontando como interesses neoliberais a abertura comercial por grupos políticos e econômicos viabilizando a estrutura do agronegócio a partir da revolução verde, ressignificando os latifúndios em fazendas/indústrias, e, ao mesmo tempo, atendendo à demanda de produção alimentícia do mercado internacional. Essa demanda desestrutura o contexto de vida de moradores/as das comunidades rurais e minimiza os investimentos que eram direcionados à agricultura familiar e às políticas públicas para o campo, o projeto de educação do campo voltado para essas populações, promovendo a expropriação de terras.

valorização das culturas locais, a contextualização dos processos pedagógicos, educativos, a segurança e soberania alimentar dos sujeitos, visando à emancipação dessas populações, trazemos como título desse capítulo “Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo e a educação contextualizada no semiárido potiguar: uma experiência de ressignificação de saberes e práticas”.

A educação do campo nos lança o desafio de pensarmos a construção de novas epistemologias, novas práticas pedagógicas e novas estruturas curriculares. Esse processo começa a ser forjado pela luta dos movimentos sociais camponeses e é possibilitado a partir de reflexões e ações promovidas pela Ledoc no tempo-escola e tempo-comunidade com o intuito de proporcionar a construção de processos educacionais emancipatórios no semiárido potiguar, diretamente dialogando com o Estado, as universidades e os demais atores sociais com o viés de construir processos sociopolíticos e pedagógicos dialógicos para a realidade do campo. A necessidade apontada por agricultores/as de promoverem a formação inicial de educadores/as que atuem nas áreas rurais do semiárido potiguar, de forma contextualizada, materializa-se no projeto desenvolvido pela Ledoc, proporcionando uma nova forma de construção de epistemologias a partir da realidade camponesa. Dessa forma, trazemos a voz dos sujeitos desta tese: estudantes da Ledoc que moram no município de Apodi.

2 ESPECIFICIDADES DA PESQUISA: DESVENDANDO OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NO SEMIÁRIDO POTIGUAR

Pesquisar com o outro, tomando-o como sujeito desse processo, implica assumir que os sujeitos da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas, desejos. Dessa forma, para iniciarmos o diálogo com os sujeitos desta pesquisa, é fundamental descortinarmos assuntos aos quais até tão pouco tempo não era dada a devida atenção, nem o devido valor, pois tratamos da relação direta entre o conhecimento popular e o conhecimento científico na produção de novas epistemologias.¹² Esse trabalho é difícil, pois a base da formação da sociedade brasileira é a diversidade cultural e étnica trazida pelos/as nossos/as ancestrais, africanos/as, europeus/ias e os/as primeiros/as brasileiros/as, os/as indígenas. Encontramos esse desafio epistemológico na literatura científica que aponta o berço do conhecimento em primeira instância como a civilização helênica e, em segundo momento, a Europa.

As civilizações africanas desenvolveram técnicas e tecnologias, conhecimentos científicos a partir de suas localidades e especificidades, suas culturas e tradições que até hoje não chegam aos ambientes educacionais de forma devida, nos fazendo apontar grandes distorções, por exemplo:

[...] históricas a respeito do legado cultural e científico dos povos africanos e afro-descendentes [que] resultam principalmente da predominância do eurocentrismo na história oficial. E a classificação do eurocentrismo como um “simples etnocentrismo” (fenômeno universal que expressa a tendência de um indivíduo ou grupo humano em pautar a compreensão do mundo a partir do seu ponto de vista, centro ou referência) aplicado aos europeus [que] se constitui em um equívoco e uma minimização do seu papel... (CUNHA, 2017, p. 4).

Os escritos de Wedderburn (2008, p. 159) nos ajudam a desvelar esses fatos, tendo em vista que a “*história é um campo movediço*”, pois se presta a múltiplas distorções, nos ajudando a compreender que a subjetividade é, de fato, o que determina a interpretação ou tradução da realidade do outro. Por isso, o campo da análise histórica é o lugar privilegiado da

¹² Apontamos a estruturação de novas epistemologias a partir das percepções das práticas educativas nos evidenciada pelos/as estudantes da Ledoc no contexto do semiárido potiguar, tendo em vista todo o processo de subalternização a que as populações camponesas sempre foram submetidas. Nesse cenário, compreendemos o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo como agente fomentador de reflexões e práticas contra-hegemônicas, criando possibilidades e caminhos para a construção de saberes e novas epistemologias.

produção e da proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana, desembocando no racismo, com seus múltiplos derivados ideológicos e utilitaristas. Assim, há muitos séculos, reina em torno do continente africano uma confusão quase permanente que continua dominando os estudos sobre os povos autóctones dessa porção do planeta. A esse respeito, o autor mencionado acima apresenta as seguintes palavras:

Alguns dos melhores exemplos do quanto alguns pensadores modernos promoveram uma visão racista sobre o continente africano podem ser encontrados nas obras de Wilhelm Friedrich Hegel, François Voltaire, Karl Marx, Charles-Louis de Montesquieu, Eugène Pittard e David Hume, para ficarmos em apenas alguns. É importante lembrar também que a produção da antropologia na sua vertente antropometrista e a etnologia prestaram serviços idênticos, ou ainda maiores, na proliferação e sistematização da lógica racista (WEDDERBURN, 2005, p. 5).

Dessa forma, compreender essa lógica e a invisibilidade lançada à cultura, aos saberes e tradições africanas pelo eurocentrismo torna-se fundamental para relacionarmos o conhecimento popular e o conhecimento científico, fundamentando desafios para a base epistemológica das heranças profundas na história da humanidade. Direcionamos nossa atenção para as ideias de Santos (2010, p. 55), quando nos diz que “o conhecimento só sabe avançar pela via progressiva da parcialização do objeto, bem representada nas crescentes especializações da ciência”. É exatamente por essa via que melhor se confirma a irredutibilidade das totalidades orgânicas ou inorgânicas às partes que se constituem e, portanto, o caráter distorcido do conhecimento centrado em uma única fonte hegemônica.

Nessa perspectiva, buscamos compreender e com isso transpassar os muros estabelecidos pela base do conhecimento em que a ciência, segundo Correia (2016, p. 175), se arroga em “critério único de verdade e autenticidade do conhecimento, protagoniza o silenciamento, o apagamento e a marginalização do conhecimento popular”. O autor faz ainda o seguinte acréscimo:

A desqualificação e a supressão da tradição, dos valores, dos códigos e das gramáticas sociais pertinentes aos conhecimentos elementares da vida e do mundo foram se dando tanto mais se tornava totalitária e global a racionalidade científica, que se instituiu forma exclusiva do conhecimento verdadeiro ao questionar e negar a racionalidade dos conhecimentos que não coadunavam seus preceitos epistemológicos e metodológicos (CORREIA, 2016, p. 177).

Refletimos, dessa forma, ao estudarmos a evolução humana, que as descobertas realizadas pelos homens e mulheres quase sempre foram oriundas de um processo intenso de busca, estudo e pesquisa. Em que pese essa afirmativa, compreendo que a abordagem teórica do método que melhor pode subsidiar essa pesquisa é o materialismo histórico-dialético, reconhecendo

[...] a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção desse conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto (SOUSA, 2014, p. 2).

É essa abordagem que consideramos satisfatória para lidar com os **sujeitos** que nos ajudaram a construir esta tese: no caso, os/as estudantes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (Ledoc) residentes no município de Apodi-RN, agricultores/as dos quatro territórios de Apodi, que nos possibilitaram a compreensão das estratégias de convivência com o semiárido e a contextualização das comunidades e os militantes de movimentos sociais camponeses.¹³ Com base nesse entendimento, começamos a visualizar de forma mais apurada as contradições e as relações de enfrentamento entre a agricultura familiar e o agronegócio.

Esse município foi escolhido devido às especificidades e diversidades nele encontradas: populações que caracterizam os povos do campo (populações indígenas, negras escravizadas e ciganas), sendo nossa inserção no locus de investigação devida às ações do Projeto Juventude Negra (PNJ).¹⁴ Esse projeto de extensão foi desenvolvido na Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira, situada no município de Apodi-RN, com o intuito de promovermos reflexões, investigações e práticas pedagógicas antirracistas. O PJN foi estruturado e executado durante o ano escolar de 2015 e 2016 por docentes e discentes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (Ledoc) da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), onde trabalhamos de forma interdisciplinar e

¹³ Estabelecemos como critério de escolha dos sujeitos dessa pesquisa os/as estudantes da Ledoc que já tinham passado pelos componentes curriculares ministrados, priorizando os/as que residissem nas áreas de assentamento do município de Apodi, na região da Chapada, e os agricultores/militantes que compreendessem a realidade de enfrentamento ao agronegócio e que atuassem na agricultura familiar.

¹⁴ Os objetivos centrais do Projeto Juventude Negra foram a promoção, a valorização e a preservação da cultura africana e afro-brasileira a partir das disciplinas de História, Física, Química, Biologia e Agroecologia de forma inter e transdisciplinar, perpassando esses componentes curriculares, foco principal da Lei nº 10.639/2003.

transdisciplinar nos componentes curriculares de Ciências Naturais e Humanas do Ensino Médio, estratégias de implementação da Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Compreendemos, à luz dada pelos escritos de Meszáros (2007, p. 122), que “a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras”. É uma perspectiva real e necessária para desvelar preconceitos e estereótipos referentes às populações camponesas e à história, cultura, tradições e saberes vindos da África no movimento da diáspora. Nesse contexto, estruturamos o desenvolvimento das atividades do PJN com a perspectiva de traçar, através das mitologias africanas e afro-brasileiras, a sua ligação com as práticas agroecológicas, saberes ancestrais e tecnologias de matriz africana antes invisibilizadas, além da viabilização de um processo epistemológico de construção do conhecimento. Esse espaço nos proporcionou a primeira aproximação com o lócus de pesquisa, onde pudemos evidenciar claramente as ações devastadoras do agronegócio¹⁵ no município de Apodi e no estado do Rio Grande do Norte. A partir das etapas de desenvolvimento desse projeto de extensão, mergulhamos no lócus que abriu portas para a estruturação dessa tese, apontando uma proposta de investigação relevante para a formação de professores/as das escolas do campo no contexto do semiárido.

Nesse cenário, a pesquisa bibliográfica que deu subsídio à construção deste trabalho nos permitiu, segundo Oliveira (2012, p. 31), compreendermos que “uma hipótese bem formulada dá conta de um estudo científico, porque requer um estudo aprofundado da realidade”. Diante desse cenário, acreditamos que se torna extremamente prudente optar por uma abordagem qualitativa de pesquisa, a partir do enfoque dado por Bogdan e Biklen (1994, p. 15), que nos apresentam esse tipo de abordagem da seguinte maneira: “A pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista, recente, natural e holístico dos fenômenos, assim como flexibilidade”.

Na melhor percepção de Chizzotti (2009, p. 11), buscamos investigar o mundo em que o homem e a mulher vivem, suas relações sociais, culturais, os problemas que enfrentam “a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à vida”. Nessa perspectiva, o materialismo histórico-dialético vincula-se

¹⁵ Segundo Leite e Medeiros (2012, p. 79), o termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, desenvolvidos pelos norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950. O termo foi associado às relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços.

diretamente à concepção de realidade, de mundo e de vida, não apenas com uma visão de “conjunto”, como nos apresentou Frigotto (2000, p. 77), mas sim uma visão orgânica, constituindo todos os conjuntos de relações e presentes em uma mesma esfera, diante de uma mesma totalidade. A estreita relação entre realidade e totalidade é compreendida por Cury (1985, p. 35) da seguinte forma:

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerente, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori.

A partir dessas concepções, podemos concluir que nosso caminho metodológico será o de analisar a totalidade em que esse fenômeno se apresenta e, com isso, aprofundarmos com a lapidação, diante dessa realidade e suas nuances, através das análises das contradições existentes. Percorrer esse caminho é arriscado, mas nosso intuito é o de desenvolver uma investigação que nos permita dar a materialização do nosso objeto de investigação, proporcionando a construção deste trabalho com coesão e coerência acima da contradição. O desenho dessa investigação e suas análises nos possibilita apontar para essa questão e, nesse sentido, antecede ao método, nos impelindo inicialmente a “apreender, relevar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2000).

Consideramos prudente partir dos estudos de Chizzotti (2009, p. 80), que nos dá base para entendermos o lócus de investigação e o fenômeno quando nos apresenta elementos da dialética que

[...] também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. [...] Valoriza a contradição, dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (CHIZZOTTI, 2009, p. 80).

Diante desse contexto, dialogamos com Cury (1985, p. 23), que nos possibilita compreender que “a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e

parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência”. Nos termos do autor,

[o] fenômeno, por sua natureza, ao mesmo tempo revela e oculta a essência. A análise que permanece na exterioridade recíproca das coisas capta apenas o momento de manifestação do fenômeno e, ao não referi-lo à essência, isto é, ao processo de sua produção, oculta o global. Assim, essa análise, apoiada na exterioridade, vê as partes como universos separados uns dos outros. Esses todos, tomados como instâncias e níveis autônomos, sem que estabeleçam entre eles relações internas em uma totalidade contraditória, acabam sendo, na análise, privilegiados arbitrariamente, isto é, o *todo* julgado mais importante torna-se determinante (CURY, 1985, p. 35).

Essa concepção dialética gera uma intensa inquietação, no sentido de clarificar ao máximo o período histórico vivido e desenvolver um recorte temporal que possibilite descrever, refletir e analisar o contexto em que esses fenômenos estão inseridos, bem como os sujeitos desta pesquisa. Essa compreensão nos faz percorrer um longo caminho, do entendimento da totalidade, da materialização dos fenômenos, na contextualização histórica até a chegada das suas especificidades. Sabemos que esses caminhos podem ser perigosos e, em alguns casos, contraditórios, mas o materialismo histórico-dialético nos dá a possibilidade de avançar – afinal, é a vida e o contexto material e histórico desses sujeitos que irão determinar sua consciência. Assim, compreendemos que “[a] dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14).

Esse caminho pode ser movediço, mas nos ancoramos nos estudos de Zago (2013, p. 112), autor que reforça nossa atenção e nos dá base para refletir e compreender, de uma forma mais profunda, que “há totalidades mais abrangentes que envolvem outras de menor abrangência. A abrangência de uma totalidade relaciona-se ao nível de generalização alcançado pelo pensamento e aos objetivos das pessoas em cada situação específica”, levando-se em consideração que esta investigação científica encontra-se estruturada de tal forma que a sistematização e a compreensão das práticas educativas para a convivência com o semiárido, promovidas pela Ledoc, sejam nosso ponto de partida. Esses autores e autoras estudados nos possibilitam uma reflexão direta sobre esse fenômeno, o que nos dá base para estruturar esse trabalho com as categorias “**totalidade, contradição, trabalho, hegemonia, e**

práxis”, estruturando nosso pensamento a partir do caminho percorrido por Cury (1985), Frigotto (2000), Chizzotti (2009) e Zago (2013).

À luz dos estudos de Frigotto (2000, p. 77), percebemos esse método nos proporcionou a compreensão da “práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Dessa forma, conseguimos compreender as dinâmicas concretas da realidade educacional do semiárido brasileiro. Também percebemos, segundo Vieira, Amorim e Ramos (2016, p. 143), que “se faz necessário uma análise na perspectiva contextualizada que considere a historicidade e a natureza dos processos civilizatórios na produção da existência material e simbólica nesse contexto”.

Diante da realidade do semiárido e a construção estereotipada dessa região como um lugar de seca, de pobreza, de dificuldades e carente de ajuda, essa construção social em torno do fenômeno da seca tornou-a vilã para acobertar as formas dominantes de exploração econômica, social e política. Dessa forma, propomos, assim como Vieira, Amorim e Ramos (2016, p. 144):

[...] uma educação como processo de descoberta de outro semiárido possível e rico na plenitude de sua existência, demanda um olhar, um sentir e um viver experiências desse lugar, fazendo uso de outras lentes que permitem desvelar a sua realidade para além das aparências e estereótipos construídos a uma condição natural, este é o propósito desta reflexão fundada no materialismo histórico-dialético como método de estudo da educação contextualizada.

Investigar as práticas educativas de convivência com o semiárido torna-se marco na nossa unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades dos homens e das mulheres no contexto objetivo de sua situação histórico-social. Tendo em vista que a educação do campo é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social, sendo ato de reconhecimento para com as populações camponesas que até tão poucos anos se encontravam tão somente diante de políticas e práticas educativas compensatórias, estabelecidas pelas mazelas e barbáries do capital (CURY, 1985, p. 13).

Na estruturação teórica desse processo histórico-social das populações camponesas, desvelar a realidade educacional das classes populares subalternizadas torna-se fundamental a partir do aprofundamento teórico que faremos embasado na compreensão e do diálogo com

Frigotto e Ciavatta (2016). Estruturamos esta tese e suas análises tendo a atual crise enfrentada (FRIGOTTO, 2016, p. 47) devido às mudanças bruscas promovidas pelo capitalismo no contexto da globalização, dos modos de produção capitalistas em um contexto ultra-neoliberal, em que o capital das transnacionais atua na estruturação do agronegócio, intensificando sua ofensiva no Brasil no contexto da Revolução Verde e estabelecendo-se no início do século XXI a partir de relações brutais de contradições amparadas pelo Estado e políticas públicas de amparo aos grandes produtores rurais e corporações internacionais. Nesse panorama, Cury (1985, p. 30) nos ajuda a refletir:

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.

É no acirramento das contradições e da luta de classes que os movimentos sociais camponeses, sindicais e associações rurais protagonizam a luta e a conquista de políticas públicas de educação do campo, nas quais embasaremos nossas análises. Dessa forma, analisamos as relações de trabalho, os modos de produção social da existência em uma perspectiva contra-hegemônica e adentramos os arcabouços teóricos que nos possibilitaram subsidiar a leitura da realidade encontrada no município de Apodi, das vivências dos/as alunos/as e das estratégias de convivência com o semiárido potiguar a partir da educação do campo desenvolvida pela Ledoc.

Com base nos dados já colhidos nas observações e entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, analisamos as ações nefastas do capitalismo e como, através de uma hegemonia dominante e opressora, o agronegócio difunde nas redes sociais e nas mídias práticas alienantes, tais como nos apresenta Marx e Engels (1973), Cury (1985), Marx e Engels (2008) quando nos dizem que uns precisam trabalhar e outros precisam dirigir, direcionar, manipular a classe desfavorecida. Em muitos casos, age inconscientemente, de acordo com uma lógica em que os/as camponeses/as não são considerados mais que uma fração do capital posta à disposição do agronegócio das transnacionais. A esse respeito, merecem atenção as palavras de Frigotto (2016, p. 79):

O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível e organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que, ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês –, o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor (mais-valia), tempo de trabalho não pago. Esse processo é que tipifica o modo específico de exploração capitalista. O trabalhador sofre uma tríplice alienação: um estranhamento e separação com o que produz; a expropriação legalizada de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não possibilidade de adquirir os meios de subsistência para produzir sua vida dignamente.

O trabalho torna-se, nesse contexto, o regulador das classes oprimidas ao capital, alienadas a um salário-mínimo, sem, na grande maioria das vezes, condições favoráveis à vida humana. Observamos, então, o trabalho como exploração, atrelado a fins meramente lucrativos, sem vantagens econômicas para o lado oprimido, tendo em contraposição todas as prováveis e possíveis formas de favorecimento ao opressor, imperando a hegemonia, a qual Cury (1985) nos subsidia a compreender, apresentando-a da seguinte maneira:

A hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação. No contexto das relações de exploração, as relações de dominação, especificamente em um momento consensual, tornam-se centrais e principais no contexto do avanço do sistema capitalista e impõem-se por toda a parte. Todos os espaços sociais se tornam espaços políticos (e contraditórios) das relações de dominação, isto é, adquirem o caráter de uma política cuja finalidade é bem mais a reprodução das relações de produção do que do lucro imediato ou o crescimento da produção (CURY, 1985, p. 54-55).

Por meio da hegemonia, os capitalistas difundem nas mídias, redes sociais, no currículo escolar e nas políticas públicas as estratégias de alienação, principalmente a de que cada ser humano ocupa o seu devido lugar, determinado pelo seu grau de ocupação na sociedade. Gaudêncio Frigotto (2016, p. 64) nos apresenta uma tese desenvolvida por Isteban Meszáros que abre reflexões profundas de que não estamos mais simplesmente diante de uma crise cíclica do capitalismo, mas de uma crise estrutural do capital, e que, portanto, a exigência histórica é de uma luta para ir “além do capital”. Essas reflexões tomam corpo quando analisamos o contexto das realidades campesinas quando, a partir dos estudos desenvolvidos por Michel Löwy (2010, p. 4), compreendemos, do ponto de vista econômico,

que o risco de esgotamento das matérias-primas é real, como evidenciamos no município de Apodi, principalmente pela ameaça de destruição do equilíbrio ecológico do planeta pela lógica produtivista do capital.

Ganhamos força para essa análise crítica, tendo em vista que a globalização do capital constitui, ao mesmo tempo, um processo mediante o qual o capital foi rompendo as barreiras externas que o regulavam e o limitavam, tornando-o um capital “autorregulado”, e a forma mediante a qual as suas contradições atingem diretamente o bem-estar da humanidade no nosso planeta. Dessa contradição geral, formulada, por exemplo, por Marx e Engels (1973, 2008), Boaventura Santos (2009) e Mészáros (2007), deriva uma outra que consiste

[...] na tendência do capital para destruir as próprias condições de produção sempre que, confrontado com uma crise de custos, procura reduzir estes últimos e sobreviver na concorrência. Esta dupla contradição tem como resultado a tendência de o capital apropriar-se de modo autodestrutivo, tanto da força de trabalho como do espaço, da natureza e do meio ambiente em geral (FRIGOTTO, 2016, p. 65).

Nesse ideário, configuramos como a primeira etapa dessa investigação as atividades de observação realizadas cotidianamente em sala de aula com os/as estudantes da Ledoc e durante o ano de desenvolvimento do Projeto Juventude Negra (PJN), tendo também como base o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas. Esses momentos nos oportunizaram caracterizar a coleta de dados, partindo do pressuposto de que elas nos levaram a aprofundar nossas reflexões, tornando o momento dos diálogos tecidos em campo com os/as estudantes mais profundos, enriquecendo as oportunidades de conceber o objeto de estudo e suas interconexões com os objetivos a serem explorados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, compreendemos que a finalidade da pesquisa qualitativa não é cortar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões acerca das diferentes representações sobre o assunto em questão. Nessa tentativa, buscamos lançar olhares direcionados para os diversos momentos educativos que vivenciamos na Ledoc com esses/as alunos/as e, especificamente, os do município de Apodi, seja no tempo-escola ou comunidade. Essa coleta de dados teve início com o PJN, desenvolvida durante as oficinas do projeto de extensão em que maturamos o objeto de investigação, nas vivências em sala de aula, nas aulas de campo, nas visitas a agricultores/as e encontros das organizações dos movimentos sociais desse município, possibilitando a formulação de questionamentos, reflexões e ideias registradas em um diário de campo, elemento fundamental de coleta de dados para esta

pesquisa. Dessa forma, apresentamos, a partir de Bogdan e Biklen (1994, p. 91), a seguinte especificação:

[...] Observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico [...] a escolha de um determinado foco é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 91).

Em qualquer pesquisa, é importante conhecer o lócus de investigação; dessa forma, durante a etapa de investigação no município de Apodi, visitamos as quatro regiões (Pedra, Chapada, Vale e Areia) e decidimos centrar nossa investigação na região da Chapada, desenvolvendo momentos de observação e entrevistas com agricultores/as, alunos/as da Ledoc, membros de cooperativas, associações e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Nosso intuito foi o de compreender, a partir da (i)materialidade das quatro regiões do município de Apodi, as estratégias de convivência com o semiárido desenvolvidas nas regiões, em específico onde os/as alunos/as da Ledoc residem. Isso nos possibilitou construir um olhar multifacetado sobre a realidade do município de Apodi e, com isso, percebermos a relação de construção do conhecimento desenvolvida no tempo-escola e no tempo-comunidade.

Diante desse percurso de investigação, consideramos que o materialismo histórico-dialético nos apresenta elementos de um instrumental (FRIGOTTO, 2016, p. 50) para as análises mais radicais das relações sociais capitalistas e os embates referentes às conquistas do movimento “Por uma Educação do Campo”.

[...] Neste processo de articulação e lutas, algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo-escola e tempo-comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE); a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos pelo país afora e

o Decreto n. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 5).

Analisando o quadro de conquistas alcançadas, torna-se notório o avanço no diálogo em relação às políticas públicas direcionadas para o reconhecimento e valorização da educação do campo, destacando a luta dos movimentos sociais do campo. Essas políticas têm contribuído bastante para o progresso dessa educação, porém, o momento ainda é grave; não somos ingênuos diante da crescente ameaça do capital no cenário nacional, pois, na contramão dessas conquistas, o Estado brasileiro, reproduzido nas três esferas, tem tomado posições contraditórias ao modelo societário defendido pela educação do campo. Os movimentos sociais camponeses repensam o projeto de sociedade e partem para uma perspectiva de trabalho fundamentada na agricultura familiar e na agroecologia, com reconhecimento e valorização das populações tradicionais, abrindo caminhos para apontar a experiência que vem sendo desenvolvida no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (Ledoc)¹⁶ na Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa). Ademais,

Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia (CURY, 1985, p. 13).

Compreende-se ainda, segundo a análise desenvolvida por Correia (2016), que o acesso ao “conhecimento e à escolarização é compreendido como direito e como parte das estratégias de resistência na terra e de garantia de reprodução social dos trabalhadores rurais em reação e oposição às consequências da expropriação de suas terras”, sendo esses embates intensificados pelas grandes incidências das fazendas do agronegócio no município de Apodi.

¹⁶ Atendendo a essa perspectiva, a Ufersa, a partir do Edital n° 2, de 31 de agosto de 2012 – Sesu/Setec/Secadi/MEC – em consonância com o que preceitua a Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002, o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), cria a Ledoc.

Compreendemos que o espaço educacional é um território de disputa dentro do semiárido potiguar e importante lócus de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista, permitindo abrir caminho para os reais construtores e construtoras deste trabalho, que apresentamos a seguir no quadro abaixo, composto de 14 entrevistados durante o ano de 2016, dos quais os 12 primeiros são estudantes da Ledoc, a quem atribuímos nomes de plantas nativas do semiárido, e os dois últimos são animais da fauna local, representando os dois agricultores e militantes dos movimentos sociais camponeses.

Quadro 1 – Nomes dos sujeitos da pesquisa

Nº de entrevistados/as	Nomes (plantas do semiárido)	Localidade	Região	Sexo
1	Mandacaru	PA Sítio Gois	Chapada	F
2	Macambira	PA Tabuleiro Grande	Chapada	F
3	Angico	PA Tabuleiro Grande	Chapada	F
4	Jurema	PA Poço Tilon	Chapada	F
5	Pau d'arco	Comunidade de Juazeiro	Vale	F
6	Umbu	Comunidade de Juazeiro	Vale	F
7	Xiquexique	Comunidade de Melancias	Pedra	F
8	Aroeira	PA Paulo Canapum	Chapada	F
9	Palma	PA Paulo Canapum	Chapada	F
10	Pajeú	PA Poço Tilon	Chapada	F
11	Juazeiro	PA Poço Tilon	Chapada	M
12	Carnaúba	Comunidade Córrego	Areia	M
13	Carará	Bamburral	Vale	M
14	Golinha	PA Sítio Gois	Chapada	M

O levantamento bibliográfico e as reflexões subsidiadas através dos sujeitos que nos possibilitaram construir esta tese, tanto nos momentos de observação no município de Apodi como no tempo-escola e no tempo-comunidade, nos impulsionaram ao delineamento dos capítulos seguintes. Buscamos desvelar caminhos não antes percorridos e que

protagonizassem a originalidade das falas, tendo em vista o respeito à construção da autonomia dos/as estudantes durante o percurso formativo da Ledoc, bem como a fala dos agricultores que tanto nos ajudaram a compreender e trazer para este trabalho as estratégias de convivência com o semiárido.

3 OS TERRITÓRIOS CAMPELINOS DO SEMIÁRIDO POTIGUAR, AS ESTRATÉGIAS DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR E O ENFRENTAMENTO AO AGRONEGÓCIO

A seca é um fenômeno climático que por muitos séculos afetou as populações sertanejas do semiárido, caracterizando um intenso período de aridez sazonal, escassez de recursos e, conseqüentemente, fome, miséria e migração. As temperaturas do semiárido são intensas, sempre acima de 26°C, provocando uma rápida evaporação da água, rachando a terra, secando os rios, açudes e barragens – mas a flor do mandacaru é o marco de resistências e beleza das populações que nesse bioma habitam.

Socialmente foi construído o mito do sertanejo magro, flagelado. A cultura da seca foi enraizada e nos fez pensar, por gerações, que a única saída para resolver os problemas do semiárido fosse lutar contra esse fenômeno, e não conviver com a qualidade de nossas terras. A imagem da família retirante, do pai sempre com a foice ou a enxada nas mãos, buscando o alimento diário para os/as filhos/as, a mulher com a lata d'água na cabeça e as crianças magras, brincando com cachorros ossudos, são retratados muito bem no romance “O Quinze”, de Rachel de Queiroz, e “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. São obras que nos mostram o abandono à própria sorte das populações sertanejas diante das políticas públicas, em contradição com a resistência e luta pela sobrevivência das populações do semiárido, em busca da tão sonhada vida digna nos grandes centros urbanos.

No imaginário social, foi construída a figura do nordestino retirante, que esboça claramente a fragilidade a que essas populações foram e até hoje são submetidas, no que concerne à ausência de direitos sociais e políticas públicas específicas de proteção social, tornando-se, na grande maioria das vezes, invisibilizadas. Isso nos impulsiona a iniciar este capítulo fazendo uma revisão bibliográfica referente às categorias território, agronegócio, agricultura familiar, movimentos sociais e territorialidades, direcionando nosso olhar para o semiárido e, especificamente, para o semiárido potiguar, no município de Apodi-RN, a partir dos escritos de Santos (2005), Batista (2006), Malvezzi (2007), Cleps Jr. (2010), Lima (2011) e Neves (2012), de forma que a voz dos sujeitos de pesquisa seja potencializada a partir dessas categorias.

Na segunda parte deste capítulo, iremos nos aprofundar nas análises dos dados colhidos na pesquisa de campo exploratória realizada no município de Apodi, onde investigamos, a partir do olhar das/dos estudantes da Ledoc, familiares e militantes dos

movimentos sociais do campo, as quatro regiões que compõem essa localidade (Pedra, Vale, Chapada e Areia), a luta e resistência dos/as agricultores/as familiares frente às grandes investidas do capital e do agronegócio desenvolvido nessas regiões pelas transnacionais. Nossa tentativa foi a de reconhecer o território e suas nuances, os vínculos de fortalecimento da agricultura familiar e a expropriação de terras camponesas pelo agronegócio da fruticultura irrigada, suas ações nefastas e de barbárie, que subalternizam homens e mulheres que vivem da terra e lutam por sua emancipação diariamente.

3.1 Semiárido em conflito: luta e resistência dos povos camponeses de Apodi frente à expansão do agronegócio

O semiárido brasileiro sofreu e sofre, até hoje, as consequências da barbárie que foi a colonização brasileira, da dizimação de centenas de etnias indígenas que nessas terras habitavam, a extinção de centenas de espécies de animais e vegetais nativas dessa região, a destruição, envenenamento e desertificação do seu solo. As monoculturas da cana e do algodão, a criação de gado, a extração de minérios e a expropriação de terras indígenas e quilombolas marcam as primeiras investidas do capitalismo e do patriarcado, que moldaram a cultura nordestina, primeiro da submissão colonial e, em instantes seguintes, ao sul e sudeste do país. Homens e mulheres nordestinos/as eram induzidos/as a migrar de suas regiões para os grandes centros urbanos, primeiro pela dor causada pela fome e, em seguida, pela ilusão de vidas melhores com a grande alienação criada pelo imaginário social brasileiro.

Nesse cenário, percebemos que, para reordenar os rumos dessa investigação, precisaríamos traçar novos caminhos para compreender um espaço que antes era visto apenas como lugar de sofrimento, dor e desolação devido às suas condições climáticas e fenômenos naturais. Dessa forma, adentramos nessas veredas investigativas, antes já percorridas por Milton Santos (2005), que desenvolveu profundas reflexões acerca da categoria território, nos ajudando a refletir que

[é] a partir dessa realidade que encontramos no território, hoje novos recortes, além da velha categoria região; e isso é um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades. As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as

verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais (SANTOS, 2005, p. 256).

A compreensão que o autor nos ajuda a construir corrobora as ideias de Roberto Malvezzi (2007), que, de forma direta, nos ajuda na compreensão de que nós não podemos, de forma alguma, compreender o território do semiárido brasileiro e o do semiárido potiguar sem refletir acerca das especificidades regionais e climáticas (levando-se em consideração que esse semiárido apresenta características exóticas, estendendo-se até a região litorânea), os diversos povos e grupos étnicos presentes, suas religiosidades, identidades, subjetividades e suas relações sociais. Nessa perspectiva, Cleps Jr. (2010) nos ajuda a materializar a análise dessa categoria quando afirma que

[o] território deve ser também apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/mo de produção/distribuição circulação/consumo e com suas articulações e mediações supraestruturais (políticas, ideológicas, simbólicas etc.) em que o estado desempenha função de regulação (CLEPS JR., 2010, p. 36).

Tratamos então de um lócus de investigação que apresenta características exóticas, não apenas sendo classificada pelo índice médio anual de precipitação inferior a 800 milímetros ou o índice de aridez de até 0,5, sendo que o risco de seca é, na grande maioria dos anos, superior a 60% e, mesmo assim, essas características se estendem até o litoral. Percebemos que essa área abrange 980.133,079 mil quilômetros quadrados,¹⁷ onde vivem cerca de 22 milhões de pessoas, representando 46% da população nordestina e 13% do povo brasileiro. Evidenciamos na figura 1, a seguir, uma extensão territorial que situa 1.135 municípios distribuídos assimetricamente, no espaço geográfico de nove unidades da Federação: Pernambuco (87,60%), Ceará (86,74%), Paraíba (86,20%), Bahia (69,31%), Piauí (59,41%), Sergipe (50,67%), Alagoas (45,28%) e Minas Gerais (17,49%). Porém, considerando a dimensão territorial das grandes regiões, o Nordeste apresenta 56,46% de seu território na porção semiárida, o Sudeste apresenta 11,09% e o Brasil alcança os 11,53%.¹⁸

Direcionando nossa análise para os territórios camponeses, constatamos que pouco mais de 55% dos habitantes dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte residem na

¹⁷ Sinopse do Censo Demográfico para o semiárido brasileiro publicada no ano de 2012 pelo Instituto Nacional do Semiárido (Insa), produzido com o objetivo precípuo de disponibilizar informações atualizadas acerca das principais características da população da região semiárida. Disponível em: <https://portal.insa.gov.br/acervo-livros/198-sinopse-do-censo-demografico-para-o-semiarido-brasileiro>. Acesso em: 20 mar. 2018.

¹⁸ Trataremos do estado do Rio Grande do Norte no decorrer do texto, aprofundando nossa análise.

porção semiárida de seus estados. Na Bahia, o percentual alcança 48,09%; Pernambuco, 41,56%; Piauí, 33,53%; Alagoas, 28,86%; Sergipe, 21,35%; e Minas Gerais, 6,29%, apresentando imensa necessidade de uma educação direcionada para essas populações e suas especificidades, tendo em vista a necessidade de uma educação contextualizada que promova o fortalecimento das identidades camponesas de forma a trabalhar a emancipação humana.

Figura 1 – Território do semiárido brasileiro



Fonte: IBGE (2010). Elaboração cartográfica: José Erimar dos Santos, 2016.

Nesse contexto, continuamos a analisar os dados fornecidos pela Sinopse do Censo Demográfico para o semiárido brasileiro (2012, p. 34) e constatamos que a população feminina predomina em relação à masculina, acompanhando a tendência das demais regiões do País – exceto para região Norte, onde o número de homens é superior ao de mulheres. Desse modo, nos 1.135 municípios da região semiárida, observamos que em 44,93% o número de mulheres foi superior ao de homens e, em 9,43% dos municípios, o número de mulheres e homens se igualou. Em 45,64% dos municípios, o número de mulheres ficou abaixo do de homens. Especificamente nas áreas urbanas, em 89,43% dos municípios, predominam pessoas do sexo feminino, enquanto nas áreas rurais elas predominam em 92,16%.

No que tange ao quesito raça/cor, na composição racial da população recenseada no semiárido registrou-se que 59,60% de seus habitantes se declararam de cor parda; 31,75% de

cor branca; 7,15% de cor preta; 1,09% de cor amarela; e 0,41% se declararam indígenas, nos ajudando a compreender que a maior parte dessa população, ou seja, 66,75% dessas populações, se autodeclararam como negros e negras. Isso nos possibilita traçar o perfil dessas populações, levando em consideração que falamos de camponeses e camponesas, em sua grande maioria, mulheres negras durante séculos invisibilizadas em uma cultura urbanocêntrica, machista e misógina, nos possibilitam apontar também, a partir dos dados acima, o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Dessa forma, lançamos olhares para além dos horizontes, indo ao encontro do que nos é dado por Cleps Jr. (2010), que nos apresenta o território como

[...] produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência. Dessa forma, são relações sociais de produção, e o processo contínuo/contraditório de desenvolvimento das forças produtivas que dão a configuração histórica específica ao território (CLEPS JR., 2010, p. 36).

Essa ideia possibilita corroborar com Santos (2005) e Malvezzi (2007), na perspectiva de que as relações sociais são mais densas, devendo ser analisadas as relações de gênero, sexualidade, étnico-raciais, culturais, educacionais, o que nos força a questionar a base hegemônica que o capital nos quer implantar e impor como modelo dominante. Esse impacto direto acontece na estigmatização da figura feminina, construída e sedimentada no imaginário social por meio da clássica cena

[...] das mulheres carregando latas d'água na cabeça. Sua estética já foi captada por muitos artistas. Caminhando esguias e retilíneas, posição forçada pelo equilíbrio da lata na cabeça, as mulheres realizam um desfile pelas estradas calcinadas do sertão. Também é o momento em que elas se encontram a sós, longe dos homens, e onde podem conversar os assuntos pessoais. O poço, a fonte, a água é o lugar do encontro do feminino, de conversas íntimas, da socialização de problemas, sonhos e desejos. No mundo inteiro, abastecer os lares com água é tarefa das mulheres de todas as idades, inclusive crianças. Há uma relação íntima entre a água e o feminino. No Semiárido, a relação não é diferente. Ela revela a divisão de papéis familiares e de trabalho entre os sexos. Mas a beleza rude da cena não pode ocultar o sofrimento imposto ao corpo. Submetidas a esse serviço desde crianças, as mulheres carregarão na pele, nos músculos e nos ossos a dureza de um trabalho repetitivo e pesado. Com os anos, os ombros alargam, as batatas das pernas enrijecem, os problemas de coluna aparecem. Por que um trabalho tão duro recai sobre as mulheres? Talvez porque abastecer os recipientes seja considerado uma extensão do trabalho doméstico, aquele que se faz da porta para dentro (MALVEZZI, 2007, p. 14-15).

Enquanto isso, tanto os homens quanto as mulheres cuidam das plantações e dos animais de médio e grande porte, ou seja, do serviço que se faz da porta para fora. As grandes dificuldades se intensificam quando a água está a mais de mil metros da casa. Nessa perspectiva, para os/as agricultores/as familiares, a situação fica ainda mais grave – por isso, a facilitação do acesso à água mexe também com a questão de gênero, com a luta das mulheres pela subsistência, seja ela através da vida doméstica, seja em quintais produtivos, com suas atividades diárias, na busca de sustento do lar, fortalecendo a agricultura familiar. Com essa prerrogativa, compreendemos, segundo Malvezzi (2007), Neves (2012) e Pereira (2015), que as organizações de agricultura familiar são aquelas que ao mesmo tempo são proprietárias dos meios de produção e executora das atividades produtivas, atendendo às especificidades da gestão dos negócios e estabelecimentos familiares e criando redes com padrões de sociabilidade entre famílias de produtores e o atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos.

O fortalecimento da agricultura familiar, da distribuição de terras que beneficia as populações de baixa renda, implica diretamente na potencialização da geração de renda, na elevação dos índices sociais e econômicos, tendo em vista geração de ocupação, de possibilidades de elevação da qualidade de vida desses sujeitos e a emancipação. Nesse caminho, a produção da agricultura familiar (PEREIRA, 2015) abastece diretamente o mercado nacional de alimentos, possuindo uma relação direta de equilíbrio com a natureza, fruto de sua prática da policultura orgânica, nos possibilitando compreender com uma maior profundidade, a partir das reflexões apresentadas por Neves (2012, p. 36-37), que as concepções acerca da agricultura familiar se configuram como

[...] uma prática de atividades no meio rural, deve apoiar-se predominantemente em mão de obra da própria família e na gestão imediata das atividades econômicas do estabelecimento, atividades essas que devem assegurar o maior volume de rendimentos do grupo doméstico. [...] Práticas produtivas não predatórias, tais como agroecologia, agricultura, orgânica, sistemas agroflorestais etc. [...] Reconhecem-se diversas posições sociais e situacionais: agricultores, silvicultores, aqüicultores, extrativistas e pescadores.

O modelo de agricultura familiar compreende não só uma produção alimentícia diversificada, mas a criação de animais de pequeno, médio e grande porte que integram de forma harmônica a sustentabilidade do grupo familiar, fortalecendo a soberania alimentar, transformando a natureza com respeito e preservação primordialmente. Esse trabalho é

desenvolvido de forma que a convivência com o *habitat* e a sobrevivência com as espécies não sejam encaradas da forma mercadológica de produção do capital. Diante dessa realidade, os sujeitos desta pesquisa nos ajudam a refletir sobre o percurso histórico de enfrentamento, luta e resistência dos/as agricultores/as:

Tem vários companheiros ali no vale que tem mais propriedade pra falar disso, porque viveram disso. Eu sou um aprendiz também, todos nós somos, mas eu, pela idade, gosto muito de escutar também, pra repassar as informações e entender um pouco como foi que se deu essa organização que é hoje em Apodi. Às vezes a gente acha, pode analisar e achar que foi uma coisa natural, e fica até difícil de compreender, mas foi por causa desses abusos, da violação dos direitos. Quando o pessoal começou a ter consciência, a primeira coisa que viu é que tinha que estar unido pra enfrentar isso aí, e formaram a Associação de Água Fria que tinha os agricultores de Água Fria, os agricultores da Comunidade de Sororoca, agricultores da Comunidade de Queimadas e, se eu não me engano, agricultores de Lagoa Rasa, essas quatro comunidades se reunia ali, começaram a discutir, né? Com apoio da igreja, as CEBs naquele tempo. O pessoal da Holanda vinha lá e trouxeram alguns projetos pra furar poço, bomba d'água, dando autonomia pra comunidade gerir o abastecimento, o acesso à água. Era muito precário naquele tempo, mas já era um avanço significativo, e o sindicato no assistencialismo. E aí, quando foi lá pra 89/90, os companheiros, isso de Água Fria, se espalhou em outras comunidades, por exemplo, Baixa Feixada, Melancias, outras comunidades, o Córrego, Associação do Córrego, também foram formando outros núcleos de organização dos trabalhadores. E os agricultores nesses núcleos foram entendendo também que, além de ter a associação, era importante que o sindicato, vinham aqui, e o sindicato não escutava (CARCARÁ, 2016).

Por isso, a agricultura familiar e a dos povos tradicionais do campo entram diretamente em embate com o modelo do agronegócio-latifundiário-exportador que foi inserido a partir da Revolução Verde na década de 1960 como marco de desenvolvimento no campo, seguindo as prerrogativas estabelecidas pelo capital transnacional. Subsidiado pelo Estado, pelas mídias e canais de televisão através das propagandas constantes (“Agro é tec, agro é pop, agro é tudo”, frase cunhada pela Rede Globo), o agronegócio veio com a promessa de industrializar e modernizar a agricultura, com a perspectiva de aumentar a quantidade de produtos produzidos através do uso intensivo de tecnologias como tratores, técnicas de irrigação que drenam e secam os lençóis freáticos, pesticidas que matam e envenenam o solo e os animais, uma variedade de sementes transgênicas substituindo as sementes crioulas, aviação agrícola, uso de equipamentos pesados que substituem a mão de obra humana, computadores etc. Conforme nos pontuam Karnopp e Oliveira (2012, p. 215-216),

[...] o agronegócio é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças. O movimento desse complexo e suas políticas formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações internacionais. É controlado pelo capital e tem dominado tecnologias e políticas agrícolas.

Denominado de agronegócio, a relação de desenvolvimento das altas tecnologias agrícolas, segundo Leite e Medeiros (2012, p. 84), possibilita o desenvolvimento de grandes áreas de monocultura, que fazem usos de ferramentas como os pacotes tecnológicos, o uso de insumos químicos, biotecnologias, mecanização da produção e uso de transgênicos. Esse modelo promove a barbárie, a exclusão social e a expropriação das terras das populações do campo vorazmente, impondo seu modelo de monocultura e suas relações econômicas de forma hegemônica, o que, segundo Medeiros (2013, p. 11), solidifica e vem a ser a expressão mais fiel do capitalismo no campo com suas ações predatórias. Ao fundir a concentração de terras com a lógica de mercado exigida pelas empresas transnacionais, o sistema agrário brasileiro tem privilegiado a produção de *commodities*, sendo a monocultura uma produção preponderante em detrimento da alimentação básica da população, beneficiando diretamente as importações de bens de consumo, como soja, açúcar, fruticultura irrigada etc.

O cultivo de terras pelo agronegócio não afeta diretamente só a paisagem, mas as ações desenvolvidas provocam uma série de catástrofes ambientais e sociais, na grande maioria das vezes silenciosas, como a devastação de florestas nativas, mortandade de animais e desaparecimento de espécies, envenenamento da água, lençóis freáticos e solo, queimadas, mortes, perseguição às famílias camponesas e a militantes, fechamento de escolas no campo, desarticulação dos movimentos sociais comunitários e desestruturação da identidade camponesa. Estamos falando de um território em que a conflitualidade é densa, e as ações nefastas e de subalternização dessas populações todos os dias são reforçadas pelo capital. A questão agrária é foco direto dessa conflitualidade, configurando-se como movimento de destruição e recriação de relações sociais: de territorialização, desterritorialização e reterritorialização das ações do capital frente ao campesinato.

Os autores citados anteriormente nos ajudam a superar a base estabelecida pela categoria região e, com isso, alicerçar a ideia de que território vai além da demarcação regional, pois, como nos afirma Batista (2006, p. 171), “os territórios são reivindicados, contestados, e passam a assumir novas configurações. De espaços de relações de poder e de força”. Nesse passo, os sujeitos que os ocupam e vivem da terra impõem novos significados

que compreendemos como territorialidades e, dessa forma, chegamos ao entendimento de que os processos subjetivos de conscientização da população estão estreitamente ligados à ideia de fazer parte de um território, de reconhecer seu tempo histórico, de integrar-se em um estado com consciência de participação e integração, como no caso do estado do Rio Grande do Norte e, mais especificamente, do município de Apodi. Direcionamos nosso olhar para a especificidade do contexto do semiárido potiguar, onde encontramos 92,97% do território do Estado do Rio Grande do Norte como zona semiárida, segundo a Sinopse do Censo Demográfico para o Semiárido Brasileiro (2012, p. 30), para onde voltamos toda a nossa atenção.

Falamos a respeito de uma realidade de 88,02% dos municípios desse estado, que compreende 147 municípios, totalizando 55% da população. Esses dados nos tencionam à desconstrução das imagens negativas referentes a esse território, tão fortes ainda no imaginário popular, tão presentes no ideário coletivo dessas populações¹⁹ e que nos remetem ao atraso, o qual apenas persiste, às desigualdades sociais, à fome e à miséria.

Figura 2 – Região semiárida do estado do Rio Grande do Norte



Fonte: IBGE (2010); Elaboração cartográfica: José Erimar dos Santos, 2016.

¹⁹ Nessa perspectiva, a educação do campo vem a contemplar as especificidades dos diversos atores sociais do campo, que são: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, povos do mar, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias e povos da floresta.

O estado do Rio Grande do Norte é dividido em quatro grandes regiões: Mesorregião do Leste Potiguar, Mesorregião do Agreste Potiguar, Mesorregião Central Potiguar e Mesorregião do Oeste Potiguar.²⁰ Dessa forma, desenvolvemos a investigação que compôs esse trabalho na Mesorregião do Oeste Potiguar²¹ e, especificamente, com alunos e alunas da Ledoc que residem no município de Apodi, devido à nossa inserção e atuação frequente e por longa duração, desde o primeiro ano de atuação docente na Ufersa. Segundo Cleps Jr. (2010, p. 37-38), “[...] a conflitualidade é, pois, o processo de enfrentamento perene que explicita o paradoxo das contradições e das desigualdades do sistema capitalista, evidenciando a necessidade do debate permanente, nos planos teóricos e práticos”, fazendo-nos refletir emergencialmente a respeito do controle político e acerca dos modelos de desenvolvimento do campo. É o que podemos perceber na fala de um dos sujeitos desta pesquisa, que evidencia as ações desenvolvidas por uma empresa de exportação de melão no município de Apodi:

[...] Isso, se entrar mais pra Chapada, depois do São Francisco, vai estar a Agrícola Famosa, na divisa com o estado do Ceará, que já desmatou mais de 6 mil hectares de terra, tem mais de 50 poços perfurados, poços de grande profundidade, com a capacidade imensa de sugar água no aquífero. Então, esse é o conflito. O conflito está dado, a gente pensou que tinha se livrado, uma destruição tremenda, a gente pedia ao Incra vistoria nas terras pra saber quem tinha grande propriedade aqui pra nós continuar no processo de ocupação de terras, que tinha muita gente sem-terra ainda em Apodi. O Incra dizia que não tinha mais terra em Apodi, de repente a empresa vem e desmata mais de 5 mil hectares de terra. Então, a grilagem, tinha outras pessoas com nome na terra que não era delas, passou pra empresa, é uma violação tremenda. A questão do acesso à água... é próximo às áreas de assentamento. Isso que eu tô relatando pra você, tá arrodando as áreas de assentamento. Porque a área do Incra eles não podem comprar, então, se lá em Sítio do Góis tem um poço com profundidade de 120 metros e ele consegue perfurar outro por 400 metros, ele vai secar primeiro que o de 120 metros, e nem se compara à água usada pelas casas de Sítio do Góis com a água que é usada para produzir melão (CARCARÁ, 2016).

A globalização foi iniciada com a colonização, e com ela veio a expansão do capitalismo, buscando estruturar as estratégias nefastas do capital, cavando uma base profunda nos pilares da sociedade moderna, possibilitando evidenciar claramente a realidade da agroindústria no Brasil. Diante da atual conjuntura, focamos na nossa realidade de trabalho na Ledoc/Ufersa e nessa investigação no município de Apodi, de forma que a materialização

²⁰ Dados retirados do PPC da Ledoc (UFERSA, 2013, p. 20).

²¹ A Mesorregião do Oeste Potiguar reúne as microrregiões de Mossoró, Chapada do Apodi, Vale do Açu, Serra de São Miguel, Pau dos Ferros e Umarizal.

desse fato se torna evidente a partir da fala de Carcará, que nos relata o poder aniquilador do agronegócio e as estratégias utilizadas pelos grileiros de terras para a implantação das fazendas do agronegócio.

A expansão do agronegócio e hidronegócio através das transnacionais e das *commodities* é subsidiada e estruturada pelo Estado brasileiro e por projetos de desenvolvimentos regionais, bancada ruralista parlamentar e implantação nos últimos anos de políticas públicas que, no Rio Grande do Norte, fortalecem a fruticultura irrigada, implantação de parques eólicos, extração de minérios, combustíveis fósseis e a expansão desenfreada das salinas em toda a costa potiguar. Marx e Engels (2008, p. 14) nos ajudam a compreender que “[...] a necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares”.

Nesse contexto de expansão do capital, perguntamo-nos: qual é, então, o lugar da agricultura familiar na nova ordem da globalização, que é caracterizada por uma concentração de poder e de decisão, assim como por um redirecionamento dos fluxos econômicos? Como os movimentos sociais do campo promovem ações de fortalecimento da agricultura familiar? Como os movimentos sociais camponeses atuam diretamente no fortalecimento de identidades camponesas?

Respondemos a esses questionamentos com a ajuda de Gohn (2002), que nos possibilita compreender que os movimentos sociais camponeses se constituem em múltiplas formas organizativas, demandas, reivindicações as quais questionam as formas de exploração do agronegócio, suas formas de expropriação de terras, lógica de poder estabelecido pela grilagem de terras e subsídios das relações conflituosas dos macro e micropoderes que permeiam as relações sociais. Essa barbárie planetária e, conseqüentemente, a transformação desses territórios abrem espaços para as lutas onde são forjadas novas significações, novas identidades, novos conteúdos e significados aos lugares, criando novos territórios onde os sujeitos coletivos exercitam a cidadania, uma cidadania autônoma e não tutelada (BATISTA, 2007, p. 170).

Diante dessa encruzilhada, somos surpreendidos por questionamentos e reflexões a partir dos escritos de Batista (2010) e de Gusmán e Molina (2005), os quais nos ajudam a compreender que a luta dos movimentos sociais pela reforma agrária questionou e questiona, agora mais ainda, o território da estrutura latifundiária brasileira e da produção do agronegócio. Essa estrutura teve início a partir da colonização, caracterizada pela

predominância de grandes propriedades rurais, os latifúndios, por uma extensa produção agrícola de monoculturas (algodão, cana-de-açúcar, cacau, café, soja, entre outras), prioritariamente voltadas para o mercado internacional. Esse modelo expandido pela política neoliberal é alicerçado na exploração do trabalho e na negação dos direitos à terra àqueles que dela precisam para viver: camponeses/as, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, assentados, povos da floresta, povos do mar, acampados, extrativistas, entre outros. Como bem pontua Batista (2010, p. 171),

[o]s conflitos por terra não são apenas conflitos territoriais, que pensam e exigem a ocupação da terra como espaço de trabalho, sobrevivência. Para os sujeitos sociais e os movimentos sociais do campo, a terra significa espaço de vida, de produção, de cultura. Para os que dela dependem e a pensam como espaço de vida, de identidade, ela tem múltiplos significados. É dádiva, ela é o território onde eles deitam suas raízes culturais, que dá sentido à vida, é fonte de vida, é visto como mãe; com ela, eles têm uma relação maternal.

Compreendemos essa relação a partir de uma perspectiva holística, em que as identidades campesinas estão ligadas às práticas culturais, ancestrais, religiosas, em que a terra não é apenas um bem individualizado pela fetichização do capital, mas sim um organismo vivo, detentora da criação e produção da vida. O camponês, por meio dos movimentos sociais camponeses, propõe uma transição através da agroecologia, subsidiando um novo ponto de partida para estratégias de desenvolvimentos sustentáveis com estrutura:

[...] organizativa que estabiliza e organiza a reinvenção e o leva para diante de maneira autônoma e participativa; não é a única via, o Estado pode realizar algo parecido, mas à vista do que faz o Estado na América Latina e a lentidão com que aborda o problema da reconversão ecológica da produção agrária no Ocidente, é imprescindível a presença e o empuxo de movimentos sociais camponeses e/ou ecologistas (GUSMÁN; MOLINA, 2005, p. 11).

A práxis ecossocialista e os movimentos sociais camponeses oferecem um diálogo entre os princípios marxistas e as questões ecológicas, apontando para importantes contribuições no que se refere a alternativas a esse *modus capital/explorador* (MEDEIROS, 2017, p. 11). Visamos ao rompimento com as concepções produtivistas, sejam elas oriundas do capitalismo, predador dos recursos naturais, catalizador da devastação ambiental, da total irracionalidade de um sistema econômico baseado na mercantilização de tudo, na especulação desenfreada dos bens de consumo e recursos naturais e no totalitarismo dos mercados

financeiros, sejam elas oriundas da globalização neoliberal a serviço exclusivo do lucro capitalista.

Figura 3 – Manifestação de agricultores/as familiares contra a desapropriação de terras para o perímetro irrigado



Fonte: <http://www.canalbase.org.br/agronegocio-e-mineracao-ameacam-chapada-do-apodi/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

3.2 Da barbárie e expansão do agronegócio ao enfrentamento e fortalecimento da agricultura familiar no semiárido potiguar

A origem do nome Apodi deriva da palavra *Podi* ou *Poti*, em homenagem ao pajé da tribo Paiacu. Os primeiros colonizadores a invadirem o atual território do município de Apodi teriam sido Alonso de Hojeda, almirante de Espanha, e seus companheiros de viagem: João de la Cosa e Américo Vespúcio, que chegaram à desembocadura do Rio Apodi no dia 24 de junho de 1499. Segundo dados colhidos do histórico desse município no site do IBGE (2016), essas terras foram tomadas da população indígena Paiacu, tornando-se a Missão de São João do Apodi, ficando abandonadas por mais de um século e meio.

[...] A colonização na “Ribeira do Apodi” tivera início, com a concessão de sesmarias, em 19 de abril de 1680, aos irmãos Manoel Nogueira e sua mulher, D. Maria de Oliveira Correia e seu irmão Baltazar Nogueira, que ali se estabeleceram com fazendas agropecuárias.

Na vigência da “Sublevação Geral” dos índios Potiguar e Tapuias (1687-96), os irmãos Nogueira e seus familiares foram obrigados ao abandono de suas propriedades, só regressando anos depois, sendo Manoel Nogueira

nomeado capitão-mor. As terras do Apodi foram bem exploradas e o local experimentou vivo surto de desenvolvimento, devido à catequese dos índios paiacus, aldeados na “Aldeia do Apodi”, que foi núcleo originário da atual cidade. Em 1761, foi extinta a Missão do Apodi, transferidos os índios, criada a Freguesia das Várzeas do Apodi, com sede na antiga missão (IBGE, 2016).

Apodi surgiu em 11 de abril de 1833, através da resolução promovida pelo Conselho Geral da Província, desmembrando-se de Porto Alegre e, em 5 de março de 1887, pela Lei nº 988, recebe foros de cidade. O município de Apodi sempre foi um território de conflito desde sua colonização, marcado por intensas disputas entre colonos e indígenas, donos de terras, cangaço de lampião e, na atualidade, pelo agronegócio promovido pelas grandes empresas transnacionais.

Figura 4 – Mapa das quatro regiões de Apodi-RN



Fonte: Tudodeapodi.com. Disponível em: <http://tudodeapodi.blogspot.com.br/2013/05/as-regioes-do-apodi.html>.

A Sinopse da Convivência com o Semiárido (2010, p. 92) nos ajuda a identificar nesse município um total de 34.763 habitantes. Desses, 17.531 estão na zona urbana e 17.232 na área rural. Esses dados nos possibilitam direcionar nossa atenção para a área rural e perceber que as lutas e reivindicações dos diversos movimentos sociais do campo vêm exigindo do Estado políticas públicas para o desenvolvimento regional, com base na agricultura familiar, na tentativa de barrar o mais atual sistema de exploração da população camponesa potiguar, o agronegócio da fruticultura irrigada. Dessa forma, consideramos prudente explicitar os dados

levantados na investigação de campo, a partir dos sujeitos desta pesquisa e a partir da descrição das duas regiões de Apodi nas quais realizamos inserção durante esta pesquisa e onde está a maior parte de nossos interlocutores: as regiões da Pedra e da Chapada. Na figura 4 acima, observamos as quatro regiões desse município. Logo a seguir, na fala de Mandacaru (2016), um dos sujeitos desta pesquisa, constatamos a força que tal região exerce em sua vida:

Eu vejo a agricultura familiar muito forte em dois pontos: como Apodi é dividida em quatro regiões, Pedra, Vale, Chapada e Areia, eu vejo no Vale, por ser mais próximo da água, por ter um solo muito fértil, mas também vejo muito na Chapada, na Chapada eu vejo mais assim, na questão agrícola, de ração animal, e o Vale fica mais na questão de alimento humano (MANDACARU).

A fala acima nos direciona a centrar nossa investigação na região da Chapada. Ademais, Pereira (2015, p. 226) nos ajuda a compreender que, desde o início do século XX, “as grandes obras realizadas pelo Departamento Nacional de Obras de Combate a Seca (DNOCS) não visavam a mudanças estruturais e tinham como maiores beneficiários os latifundiários”. As políticas de desenvolvimento para o Nordeste tinham como base a Operação Nordeste estruturada por Celso Furtado, que afirmava que os problemas sociais do Nordeste decorriam da estrutura política, e não da seca.

O governo federal pretendia inserir o semiárido nordestino à chamada Revolução Verde, ou seja, no processo de industrialização da agricultura, o que, segundo Frigotto (2016, p. 64), “materializa efetivamente formas diferenciadas e cada vez mais violentas de alienação e superexploração do conjunto da classe trabalhadora”.

As políticas neoliberais de desregulação, flexibilização do trabalho e destruição da esfera pública materializam, de forma conjugada, a exacerbação da face destrutiva do capital. A destruição mais visível é a do conjunto de direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora e a instauração de uma insuportável e desintegradora provisoriade e insegurança. É um sintoma alarmante dessa degradação e da superexploração que vêm ocorrendo com os trabalhadores pelas classes dominantes do poder. Dessa forma, descreveremos logo a seguir a região da Pedra, onde iniciamos nosso primeiro contato com o município, a região da Chapada, nosso lócus de investigação, analisando a expansão do agronegócio e as estratégias de enfrentamento da agricultura familiar de forma que centraremos nossas análises na região da Chapada, tendo em vista os projetos de

assentamentos implantados a partir da década de 1980 e o fato de a maior parte dos sujeitos desta investigação ser residente dessa área.

3.2.1 Território da Pedra

O Território da Pedra é o último do mapa das regiões de Apodi no caminho que fazíamos entre Mossoró e Apodi, de forma que a paisagem desse município era sempre apreciada e o contraste entre a seca feroz que assolava os cinco anos de estiagem (2012 até 2016) era rapidamente identificado e apreciado diante do grande mar verde da fruticultura irrigada que encontrávamos nas fazendas do agronegócio, situadas na região da Chapada. Na cidade de Apodi, as esculturas indígenas chamavam a atenção para o nome da cidade e para a tribo de ancestrais Paiacus que antes ali residia e hoje só é vista em nomes de comércios e nos traços genéticos da população descendente dos sobreviventes ao processo de colonização.

No ano de 2014, a estiagem assolava o semiárido, afinal, a seca verde²² já fazia parte da rotina das populações camponesas há cinco anos, o que, na época, nos trouxe muitos questionamentos, uma vez que a experiência de desenvolvimento do PJN tratava-se de nossa primeira atividade de extensão como docente, ou seja, a primeira aproximação direta com a realidade do território potiguar e com sua cultura e tradições. O desenvolvimento do PJN²³ teve como princípio, inicialmente, o resgate e a valorização da cultura africana e afro-brasileira²⁴ presentes naquela comunidade, mas, logo em seguida, tomamos novos rumos que nos fizeram questionar: como podemos repensar as dinâmicas de trabalho no campo e quais as relações de opressão estabelecidas à classe trabalhadora rural? Que saberes poderíamos encontrar nas práticas da agricultura familiar que possibilitassem ressignificar o trabalho no campo para a juventude? Como envolver as relações étnico-raciais e as ações agroecológicas a partir da escola?

²² Fenômeno observado por pesquisadores/as, técnicos/as e agricultores/as em que o período chuvoso não é suficiente para abastecer os grandes reservatórios de água, causando racionamentos, tanto para as atividades da agricultura familiar como para o consumo humano.

²³ No primeiro contato com a Escola Sebastião Gomes de Oliveira e a comunidade, ficou decidido pela equipe do projeto o desenvolvimento de uma investigação na comunidade de Melancias, com a finalidade de compreender os saberes, tradições e tecnologias de origem africana e afro-brasileiras ainda presentes nessa região. Foi realizada uma investigação a partir dos saberes populares das rezadeiras e benzendeiras referente às plantas medicinais e aos quintais produtivos tão presentes na agricultura familiar nordestina.

²⁴ A construção desse projeto teve início a partir de uma disciplina de Práticas Pedagógicas II, em que foi solicitada a um grupo de alunas, durante o tempo-comunidade, a elaboração de um diagnóstico de práticas agroecológicas nas escolas e, nesse caso específico, foi levantado pela escola e o grupo a possibilidade de construção de uma Farmácia Viva.

A execução desse projeto possibilitou, inicialmente, a compreensão de que o território da Chapada do Apodi é um espaço de opressão, conflito e contradições devido a fatores étnicos (com a presença de descendentes de escravizados, indígenas e ciganos). No decorrer dessa investigação, mergulhamos nos diversos fenômenos sociais encontrados nessa caminhada e decidimos refletir a partir de um questionamento que se tornou bastante pertinente: como são desenvolvidas as ações de fortalecimento do agronegócio e o hidronegócio das transnacionais da fruticultura irrigada e, de forma contra-hegemônica, os enfrentamentos a essas grandes estruturas através das estratégias de convivência com o semiárido estabelecidas pelos/as agricultores/as familiares?

Os estudos desenvolvidos por Lima (2007) nos dão subsídios para refletirmos acerca dos principais problemas encontrados no semiárido e, com isso, percebermos que não são apenas decorrentes das condições climáticas e ambientais; relacionam-se diretamente aos processos sociais e políticos, como, por exemplo, a exploração de terras, a degradação ambiental e a educação descontextualizada que minam a identidade camponesa.

Nossa aproximação com a comunidade escolar da Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira (EESGO) nos possibilitou, em momentos subsequentes, a implantação do PJN, o entendimento das características do bioma presentes naquela região, como formas de relevo, vegetação, qualidades do solo, articulação comunitária e acesso à água. Isso nos aguçou mais ainda a curiosidade e/ou interesse para explorar os fenômenos socioculturais dessa região, mergulhando tanto na história da comunidade de Melancias com os/as estudantes e professores/as da EESGO, como com as interlocutoras desta pesquisa. A fala de Xiquexique, por exemplo, é emblemática quanto à dificuldade de acesso à água:

Na Pedra... Por que é difícil a água? É o solo [...] eu acho que é a questão do solo, que não é como no Vale que é mais propício para plantações, mas mesmo assim, porque lá na região da Pedra é mais a questão da cultura de criação de animais, caprinos, ovinos, tem isso também, que eu já vi na barragem de Santa Cruz e peixes mesmo, pescaria (XIQUEXIQUE).

Buscamos elementos que basilhassem ou nos possibilitassem o entendimento do porquê de a região da Pedra ser tão rica em água, mas não ter uma produção agrícola que sustentasse o desenvolvimento daquela região como as demais nos fez trazer as vozes dos/as interlocutores/as desta pesquisa, que foram bastante esclarecedoras. A título de exemplo, tem-se o fragmento a seguir:

A região da Pedra que é onde está o cristalino, a formação do cristalino, você vê a cristalina aflorando. Por isso a gente chama de Pedra, que é onde está a Barragem de Santa Cruz. Vamos dizer assim, quando fala no discurso da indústria da seca, que Deus castiga, ela é a região mais castigada, porque é uma região onde o solo é raso. Você vê, como é contraditório, reproduzir o discurso da indústria da seca, de que aquela região é castigada, porque, apesar da Barragem de Santa Cruz estar lá, ela é uma região seca, a Barragem de Santa Cruz está na região da Pedra, lá em Santa Cruz, o firmamento do cristalino. Mais de 600 milhões de metros cúbicos quadrados, com uma capacidade de armazenamento (CARCARÁ, 2016).

A construção da Barragem de Santa Cruz teve início no ano de 1999 e foi concluída em 11 de março de 2002. Segundo Lima (2007, p. 34), seu objetivo prioritário era irrigar 9.236 hectares na Chapada do Apodi, bem como controlar as cheias e regular a vazão do Rio Apodi. Nessa perspectiva, atuaria como anteparo às águas da transposição do Rio São Francisco para a bacia do Rio Apodi-Mossoró, além de garantir o abastecimento d'água, beneficiando 27 cidades do alto oeste potiguar, entre elas Apodi, Felipe Guerra, Caraúbas e Gov. Dix-Sept Rosado. Nessa perspectiva, a finalização dessa construção foi no ano de 2002, tendo como foco proporcionar a melhoria das atividades agrícolas através da irrigação, projeto que tinha sido estruturado em 1964, com Celso Furtado, visando ao desenvolvimento regional, a partir da agricultura familiar, mas que foi barrado pelo Golpe Militar.

As primeiras políticas de incentivo à agricultura irrigada no semiárido ocorreram durante o governo Juscelino Kubitschek, que disponibilizou financiamento aos proprietários para aquisição de motobombas para irrigação das várzeas dos rios. Mas foi no final da década de 1970 que o Governo Federal implementou a política de perímetros irrigados a partir de construção de barragens, açudes e sistemas de irrigação visando a promover a industrialização da agricultura no semiárido mediante a instalação de empresas no Vale do Açu e na Chapada do Apodi (PEREIRA, 2015, p. 220).

A expansão do agronegócio no Brasil proporcionou um grande aumento do volume de exportação de produtos primários e a intensificação da sua produção na região Nordeste, destacando a grande produção fruticultura irrigada, a qual, no entanto, gerou certas consequências:

[...] implantação de perímetros irrigados com recursos públicos tem provocado a desapropriação de pequenos proprietários, a valorização das terras e a consequente compra de terras nas regiões mais férteis por empresas nacionais e internacionais. Os projetos de irrigação são executados pelo DNOCS, que está vinculado ao Ministério da Integração Nacional. Nos últimos anos o deputado Henrique Alves tem feito a indicação para a direção

do DNOCS. Isto mostra que a condução da política de implantação da agricultura irrigada fica a cargo das oligarquias locais que apóiam o governo do Partido dos Trabalhadores. O mesmo governo do PT que tem procurado reduzir a pobreza acaba favorecendo o capital internacional com suas alianças com partidos fisiológicos como o PMDB de Henrique Alves e Garibaldi Alves. O projeto de irrigação da Chapada do Apodi do lado potiguar em curso irá desapropriar famílias que foram assentadas na década de 1990 para favorecer o agronegócio. A política da agricultura irrigada segue um repertório parecido com o adotado durante os governos militares na década de 1970 (PEREIRA, 2015, p. 226-227).

Figura 5 – Barragem de Santa Cruz



Fonte: <https://www.ferias.tur.br/fotos/7133/apodi-rn.html>.

A Barragem de Santa Cruz foi construída com o intuito de subsidiar os projetos de irrigação do município de Apodi e regiões circunvizinhas, mas, além de área de lazer, tornou-se ponto turístico da região, tendo um pequeno fluxo de água constantemente liberado com esse intuito, possibilitando a irrigação da região do Vale, que apresenta o maior índice de propriedades da agricultura familiar desse município. Entretanto, a comunidade de Melancias está a dois quilômetros de distância da Barragem de Santa Cruz e, mesmo assim, não tem acesso à água, não podendo acessá-la com projetos de irrigação, o que nos evidencia uma grande contradição, tendo o Estado, segundo Carcará (2016), construído a barragem como “promessa e que aquela água ia servir pra agricultura familiar, mas nem a comunidade pode participar da inauguração da obra, era no tempo de Fernando Henrique Cardoso, era polícia de todo jeito lá”. A essa impressão somam-se as palavras contidas no seguinte relato:

[...] Dona Francina conta essa história, foi em 2000 a 2002. Ela conta essa história, assim, a comunidade se empolgou muito, agora vai inaugurar e vai

ter água e num sei o quê, vamos ver o presidente. Mas ninguém da comunidade pode entrar até no dia da inauguração naquele espaço. É uma região que desenvolve suas culturas, tem a criação de gado, o símbolo do gado leiteiro, essas coisas muito forte, sementes criolas, assim também como tem em outras comunidades ali na Chapada, e ela é marcada por isso também, o contraste é muito grande. Emblemática, aquela região, a Barragem de Santa Cruz, comunidades a 2 km de distância não podem acessar aquela água, tem que ser um carro-pipa, enriquecendo quem já tem, a produção da indústria da seca, quem já teve, hoje em dia é um lucro muito grande no Nordeste, e assim cede demais também. Quando veio essa história, desse perímetro irrigado de Santa Cruz – Apodi e pra levar água lá pra cima da Chapada, que está distante a 23 km de distância da Barragem de Santa Cruz, então distância para o Estado não é dificuldade. É porque ele prefere priorizar o agronegócio, não é dificuldade de colocar água pras comunidades, aquela água não serve, para quem serve a Barragem de Santa Cruz? O “Aziz Ab’Sáber” fez aquele texto “a quem serve a transposição do Rio São Francisco?” Então, a quem serve a Barragem de Santa Cruz? Ao capital, não é pra agricultura familiar. Então, esse é o contexto das quatro regiões nossa aqui, mas cada região dessa tem comunidades (CARCARÁ, 2016).

Fica muito evidente, a partir da fala dos nossos sujeitos, que os reais beneficiários da água não são os agricultores familiares, e sim os grandes produtores rurais que envenenam e matam o solo, animais e pessoas. Realmente, em Apodi, não tem projeto de desenvolvimento para o campo que dê base ou subsidie as áreas produtivas ou estabeleça assessoria de forma satisfatória aos pequenos produtores. Se a Comunidade de Melancias, que está a 2 km da Barragem de Santa Cruz, não é beneficiada com um projeto de irrigação ou produção, como as grandes propriedades do agronegócio que estão na região da Chapada, a 23 km, seriam beneficiadas?²⁵

²⁵ Esse projeto de transposição foi barrado pelas ações dos movimentos sociais camponeses de Apodi e regiões circunvizinhas, que temem a intensificação das ações das empresas transnacionais nessa região.

Figura 6 – Barragem de Santa Cruz e a região das Oiticicas – área de banho



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

De acordo com a Resolução nº 707, de 21 de dezembro de 2004, a Agência Nacional de Águas (ANA) dispõe de procedimentos de natureza técnica e administrativa a serem observados no exame de pedidos de outorga de água. Os grandes produtores rurais e as fazendas estabelecidas pelo capital internacional das transnacionais são os reais beneficiados, pois têm acesso direto à água, tanto por seguirem os procedimentos legais que especificamos logo abaixo como pelas ações predatórias de perfuração de poços de forma desenfreada, que burlam a fiscalização dessa agência. Desse modo, apontamos para esse “marco regulatório”, deixando evidente que a maior parte dos agricultores familiares de baixa renda não consegue atender aos itens a seguir:

Art. 3º O pedido de outorga será autuado mediante a apresentação de formulário(s) específico(s) disponibilizado(s) pela ANA, acompanhado das respectivas informações técnicas e documentos necessários, analisado como previsto no art. 3º da Resolução nº 135, de 30 de julho de 2002, da ANA.

§ 1º Os formulários específicos disponibilizados no sítio da ANA na *Internet* (www.ana.gov.br), juntamente com o respectivo manual de preenchimento, poderão ser encaminhados via correio convencional ou eletrônico, mediante pedido, obedecendo-se ao disposto no art. 16 da Resolução nº 16, de 8 de maio de 2001, do Conselho Nacional de Recursos Hídricos – CNRH, e deverão conter:

I – nome e endereço do requerente, número do seu Cadastro de Pessoa Física – CPF ou do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ;

II – nome, número do CPF, qualificação e endereço de eventual representante legal do requerente;

III – a identificação do empreendimento, por meio de nome, descrição de componentes e finalidade(s) do(s) uso(s) da água;

IV – a localização do(s) ponto(s) de interferência, por meio de coordenadas e identificação do(s) corpo(s) de água;

- V – as vazões requeridas, regime de uso e características do efluente, quando couber;
- VI – a indicação dos documentos de propriedade ou de cessão de uso do terreno onde se situa o empreendimento; e
- VII – indicação do responsável técnico pela obra, a Anotação de Responsabilidade.

Torna-se claro, a partir da análise dos requisitos mínimos necessários para dar entrada na licença de outorga d'água, que apenas os médios e grandes produtores rurais é que terão acesso a essa licença, tendo em vista a grande maioria dos pequenos agricultores não atender aos itens VI e VII do Art. 3º. Assim, o Estado, mais especificamente as bancadas ruralistas, subsidiadas pelos grandes produtores e o capital internacional, não visa ao desenvolvimento de projetos que possam atender às expectativas de todas as classes sociais regionais, de modo equilibrado e justo, o que acaba favorecendo apenas a alguns especuladores.

No município de Apodi, conseguimos perceber de forma evidente as ações incisivas do agronegócio frente à natureza, devastando o semiárido, mostrando o quanto as nossas leis e ações ainda são frágeis no que concerne ao acesso a água e terra. Corroboramos com as ideias de Frigotto (2016, p. 46) quando esse autor nos leva a pensar “ser mais frágil a destruição total da natureza do que o colapso do capitalismo tardio”, nos dando base para uma crítica feroz a esse modelo de desenvolvimento de campo, às relações sociais capitalistas subsidiadas pelas transnacionais e aos políticos locais amparados pela ainda existente indústria da seca.

As ações dos movimentos sociais camponeses é que dão base para analisar essas contradições presentes nesse território, pois, segundo Cury (1985, p. 27), “a contradição é o próprio motor interno para o desenvolvimento”. Um exemplo disso é a associação sindical, conforme se pode depreender do fragmento a seguir:

Agricultura familiar e a associação. Cada comunidade tem sua associação, que faz parte dos sindicatos de Apodi. Eles são muito ativos. Assim, citando só do Sítio Mansidão, que as mulheres, nesse período de estiagem, não está tendo frutas, essas coisas, mas elas ficam buscando maneiras pra estar trabalhando, fazendo artesanato, essas coisas, ficam buscando maneiras pra trazer renda familiar pra família. [...] Grupo de mulheres do Sítio Mansidão, que elas trabalha com artesanatos e com a questão de frutas, polpa de frutas, que mesmo quando tá no período assim de inverno, que começa as colheita de fruta, aí pra reaproveitar essas frutas, pra reaproveitar elas fazem as poupas, tipo assim. E os sindicatos dos agricultores (XIQUEXIQUE, 2016).

Para além da articulação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Apodi, também encontramos, na região da Pedra, uma associação de pescadores e trabalhadores/as rurais. O movimento que se destaca mais com a implantação de projetos é o grupo de mulheres do Sítio Mansidão. As estratégias de convivência com o semiárido, de subsistência para suas famílias, com todas as adversidades, nos possibilitam perceber a superação das contradições que a todos os momentos subalternizavam as mulheres, pois, como nos afirma Cury (1985, p. 30), “a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios”.

3.2.2 Território da Chapada

A partir da década de 1980, houve a implantação dos primeiros projetos de assentamentos da reforma agrária, implantados pelo Incra, que, segundo Pereira (2014), tem como objetivo atender às pressões dos movimentos dos/as trabalhadores/as camponeses/as que fizeram ocupações de fazendas em diversos municípios. Os/as trabalhadores/as rurais sem-terra foram mobilizados/as por sindicatos rurais, movimentos sociais e entidades ligadas à Igreja Católica, como a Comissão Pastoral da Terra. Diante desse contexto, apontamos a necessidades de aprofundarem-se pesquisas acerca da realidade dos assentamentos rurais no RN, tendo em vista que, a partir da fala dos nossos sujeitos de pesquisa, identificamos vários problemas socioeconômicos relacionados à ausência de infraestrutura produtiva, água e serviços de educação e saúde. É o que possibilita evidenciar que,

[...] até início dos anos 80, não tinha nenhuma associação comunitária, os agricultores trabalhavam nas frentes de emergência, na terra do patrão, nos monocultivos. Ali em cima da serra, a Chapada do Apodi era de 15 proprietários que viviam, naquele tempo do algodão, “o ouro branco”, viviam disso, levando os trabalhadores/as de outras regiões do Vale, levando gente de outros setores, levando pra trabalhar lá no tempo de colheita, trabalho por produção. Quanto mais você trabalhava, mais podia mudar, mais você ganhava. Então, o assistencialismo do sindicato e os trabalhadores na base sofrendo. Sofrendo até pela falta de água, né? Que eu... Um grande viés do Nordeste também é a indústria da seca. O Deus que castiga se a gente sofre, era muito forte aquilo naquele tempo, se a gente sofria era por causa da seca, e a seca era mandada por Deus, então, nós não tinha culpa, era castigo de Deus. E nos anos 80 ali, início dos 80, 84, 85... Lá em Água Fria, alguns trabalhadores, eles se reuniram pra ter acesso à água, por exemplo, naquele setor. Eles tinham que pegar uma fila e só podia pegar um balde de 20 litros de água, para o dia todo. E essa fila era vigiada pelo Exército, gente

do Exército que controlava o acesso à água lá no poço, lá na caixa d'água que o Exército colocava para atender as famílias daquela região, botava o pessoal para ficar de joelho, pingo da mei dia, aqueles abusos, e aí os agricultores viram que isso não era legal. Eles, que trabalhavam, que faziam tudo, e teve que se tornar refém daquela situação. Então, foi lá em Água Fria que surgiu a primeira associação aqui de Apodi, acho que em 86, né? (CARCARÁ, 2016).

As elites nordestinas utilizam o discurso da seca como estratégia de obtenção de recursos federais e, com isso, legitimam-se no comando de seus estados por longo período, onde há a ausência de políticas públicas específicas que beneficiem as comunidades rurais e, especificamente, os/as trabalhadores/as camponeses/as. O mito criado em cima do determinismo geográfico permaneceu no imaginário social e, sobretudo, no discurso das elites políticas, que consideram o clima seco como a principal causa do alto grau de pobreza da região Nordeste e relativo atraso em relação a outras regiões do país. Percebemos claramente que as políticas neoliberais de desregulação no Brasil, no período de redemocratização, na década de 1980 e 1990, forçaram a flexibilização do trabalho e, com isso, o esvaziamento da esfera pública, materializando-se, de forma conjugada, a exacerbação da face destrutiva do capital. A destruição mais visível é a do conjunto de direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora.

O plano inicial para o desenvolvimento era resolver o problema da escassez de água, que é identificado como o maior obstáculo ao desenvolvimento da região de clima semiárido, com o armazenamento dos recursos hídricos em barragens, no caso específico de Apodi, com a transposição da água da Barragem de Santa Cruz na região da Pedra e a transposição das águas do Rio São Francisco, dando as condições para o surgimento do agronegócio da fruticultura para a exportação. De acordo com a concepção reducionista dessa política de combate à seca, a implantação de infraestrutura hidráulica solucionaria o maior problema do semiárido.

As análises de Pereira (2015) nos ajudam a compreender que as políticas públicas, desde o governo militar, passando pelo governo FHC e os governos do PT, têm propiciado o desenvolvimento capitalista nas microrregiões do semiárido que estão próximas das bacias hidrográficas. Apesar dos fragmentados projetos de reforma agrária que foram quase totalmente barrados com o governo do PT, os investimentos públicos levaram à concentração fundiária, e a burguesia agrária passou a ocupar o espaço dos latifundiários tradicionais, subsidiando a implantação do agronegócio e o projeto nefasto do capital de exploração e opressão das populações camponesas.

Em 1996, foi criado o Programa de Apoio e Desenvolvimento da Fruticultura Irrigada do Nordeste, de acordo com a filosofia do Banco Mundial, que coloca o Estado como indutor das ações privadas na agricultura de irrigação. Em 1998, o governo FHC criou o Programa Polos de Desenvolvimento Integrado do Nordeste, voltado para as áreas semiáridas e as dinâmicas de exportação. O projeto de irrigação da Chapada do Apodi potiguar, em vias de ser implementado, seguia a mesma lógica das políticas anteriores, ou seja, desapropriar os 15 assentamentos da Chapada, deslocando os pequenos produtores e as famílias assentadas para ampliação do agronegócio, que viria a produzir uva e cacau, com a promessa de gerar empregos.

Esse elemento crucial começa a ser desconstruído a partir da década de 1980, quando agricultores/as se articulam através dos movimentos sociais e conseguem, com luta e resistência, a criação de 15 projetos de assentamentos, com 533 famílias de agricultores, com 13.939 homens, mulheres e crianças. A seguir, na tabela 1, podem-se visualizar detalhes acerca dos referidos projetos:

Quadro 2 – Projetos de assentamentos do município de Apodi

Projetos de assentamento do município de Apodi	Famílias assentadas	Área	Data da criação
Soledade	34	999.5134	26/05/1989
Aurora da Serra	57	1886	17/03/1997
Vila Nova	10	335.6548	09/10/1997
Frei Damião	38	1104.204	21/08/1997
Paraíso	26	778.3352	09/10/1997
Milagre	26	518.9517	09/10/1997
Canto de Varas	14	19.36	24/03/1998
São Manoel	28	881.9894	27/04/1998
Sítio de Góis	59	1364.5	07/05/1998
Moacir Lucena	20	20 527.5	27/04/1998
Lage do Meio	23	771	10/09/1998
Tabuleiro Grande	59	1288.0982	30/10/2000
São Bento	31	866.4602	14/09/2001
Portal da Chapada	45	1168.5777	25/09/2001

Caçara	58	1428.6663	12/10/2005
--------	----	-----------	------------

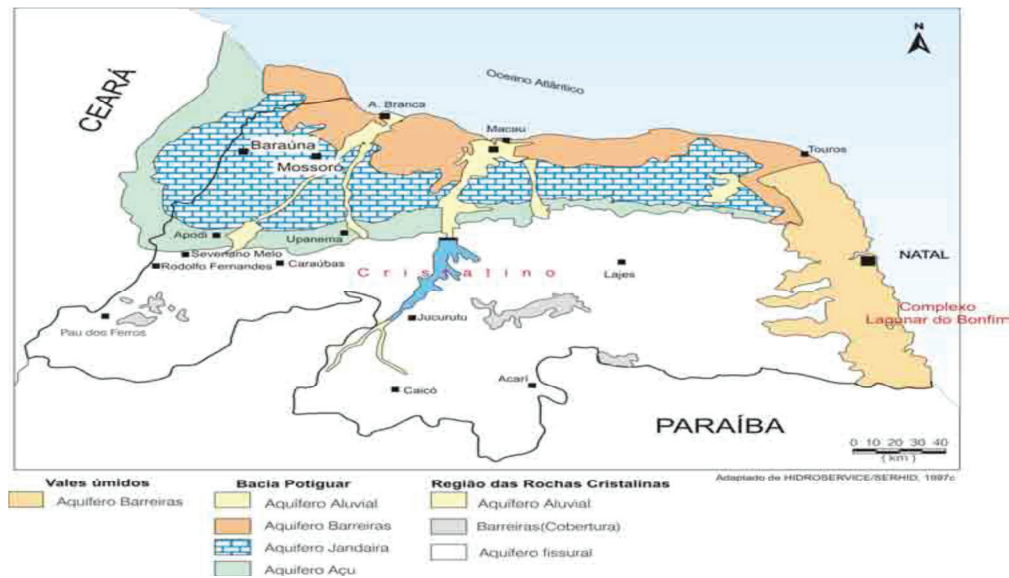
Fonte: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>.

O território da Chapada, com o solo vermelho e uma grande quantidade de água em seu subsolo, tornou-se um espaço propício para as experiências desenvolvidas com os quintais produtivos, a criação de pequenos animais, estruturação dos bancos de sementes e diversas outras experiências positivas de estratégias de convivência com o semiárido. Dessa forma, os/as pequenos/as produtores/as rurais intensificaram a sua luta, frente à expansão das fazendas do agronegócio e, especificamente, a fruticultura irrigada. Como podemos perceber na fala de um dos sujeitos desta pesquisa,

[...] a característica dela é esse solo, o solo muito fértil, importante demais. A gente costuma dizer que tudo que se planta lá na Chapada dá, e lá na Chapada aonde dá também as áreas de acampamento, não existe nenhum assentamento em outra região, a não ser na Chapada. Todos os assentamentos do Apodi estão na Chapada. Por quê? Porque era marcado por grandes latifúndios, então os agricultores disseram: essa Chapada tem que ser da agricultura familiar, e tornou-se. Tem uma diversidade tremenda, assim como outras regiões, os quintais é muito importante, a caprinocultura, a criação de caprinos é muito forte. A exploração do mel, o cultivo do mel... Agora nesses últimos anos não, porque a seca tem judiado um pouco, mas tem animais de pequeno porte nos quintais. Se você andar aí, você vai ver uma frutífera nascendo no quintal, então isso é a Chapada (CARCARÁ, 2016).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos agricultores na implantação dos projetos de assentamentos, a região da Chapada possui um número considerável de experiências de quintais produtivos espalhados em quase todos os assentamentos de Apodi. Nesse contexto, a região da Chapada torna-se palco para a grande maioria dos conflitos entre o agronegócio e os movimentos sociais camponeses, principalmente com o projeto de desenvolvimento regional, a partir da exploração do aquífero Jandaíra.

Figura 7 – Aquífero Jandaíra



Fonte: Os efeitos do desenvolvimento urbano, industrial e agrícola no processo de recarga e na qualidade das águas subterrâneas do RN. Disponível em:

http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/DC2BA37B/PALESTGERALDOMELO_UFRN.pdf.

Basicamente, do aquífero Jandaíra, eu sei que tá tendo muitos movimentos sociais, encontros e debates no sindicato de Apodi, porque lá é uma reserva muito grande de água, mas que, com a chegada dessas empresas, estão furando muitos poços desordenados, chega a um limite de furar muitos poços durante um ano, aí esses poços vão consumir a água e acabar o lençol freático dessa região onde está localizado o aquífero, deixando assim a população sem água. Algumas pessoas de Apodi ainda não acordaram para o assunto, pra gravidade do assunto, ainda é um momento pequeno, que tá saindo nas ruas, que já teve duas mobilizações, mas que não teve um número muito grande de participação, porque as pessoas ainda não tão muito acordada pra esse assunto, ainda tão muito aérea (MANDACARU, 2016).

Na Chapada do Apodi, dois modelos de produção convivem se conflitando: o modelo capitalista de desenvolvimento instalado, tanto do lado cearense como do potiguar, é baseado em empreendimentos dos capitais nacional e internacional, com produção de frutas em grande escala para exportação, e o modelo da economia solidária, desenvolvido pela agricultura familiar voltada para o abastecimento do mercado interno. O Estado e os grandes empresários buscam aumentar a produtividade através do uso intensivo de tecnologias, como: tratores, técnicas de irrigação, de agrotóxicos, variedades de sementes transgênicas, aviação agrícola, computadores etc.

A política de estímulo ao agronegócio no semiárido beneficia empresas nacionais e multinacionais e contribui para o crescimento econômico e a balança comercial com o aumento do volume de exportações de frutas. Esse modelo adotado beneficia o capital a partir

de um modelo neodesenvolvimentista para o campo brasileiro, no qual o agronegócio é protagonista da hegemonia de classe. Nesse contexto, Carvalho e Mendes (2014, p. 69) nos ajudam a compreender que a prática do agronegócio e de seus representantes no aparelho de Estado possibilita a manutenção das ações de exploração da terra e dos trabalhadores e a lógica de degradação ambiental, atuando na manutenção da opressão e da hegemonia. A Figura 8, a seguir, é representativa desse modelo, ou seja, do agronegócio:

Figura 8 – Fazenda do agronegócio na BR-405 que liga Mossoró a Apodi, implantada durante o ano de 2016



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essas ações cada vez mais se intensificam, principalmente com a ajuda de grileiros de terras em Apodi, estruturando a implantação das fazendas do agronegócio, a exemplo da que se encontra representada na figura acima. Isso, segundo as entrevistas colhidas em campo nos relatam, gera a expulsão de pequenos/as agricultores/as de suas terras. Ainda acerca o agronegócio, cabe apresentar o seguinte relato:

Sim, modelos parecidos que já se tem resultados ruins, casos de doença, solo infértil, né? E infelizmente agora em Apodi. A gente sabe que tem a questão dos poços se instalando, furando poços já a não sei quantos metros de profundidade. E o que mais deixa triste é porque Apodi já tem uma história de agricultura familiar. É muito forte isso em Apodi, mas é uma coisa que tá sendo ameaçada. Porque a gente sabe que, se realmente se efetivar, toda

agricultura familiar de Apodi é comprometida. Porque lá na Chapada tem várias experiências e assentamentos que já são conhecidos como assentamentos-modelo, mas vão ficar comprometidos, porque são próximos e no caso das pulverizações também vai atingir as outras plantações, que, embora seja em práticas diferentes, mas também atinge. Sem contar todo um impacto ambiental na fauna, na flora (UMBU, 2016).

As grandes empresas transnacionais que antes estavam do lado cearense da Chapada do Apodi agora estão migrando para o lado potiguar, inclusive por já terem promovido nessas regiões o envenenamento do solo, das águas em lençóis freáticos, dos/as trabalhadores/as, como podemos constatar com o estudo epidemiológico da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos apresentado por Carneiro, Rigotto e Pignati (2012, p. 17). Os pesquisadores e a pesquisadora constataram que, entre os anos de 2007 e 2011, na região do Baixo Jaguaribe no Ceará, delineia-se um quadro de grave problema de saúde pública: mais de 97% dos/as trabalhadores/as do agronegócio e dos/as agricultores/as familiares dos municípios de Limoeiro do Norte, Quixeré e Russas estão expostos diretamente a agrotóxicos. A esse respeito, é emblemático o relato a seguir:

Eu acredito que seja por causa do solo que seja fértil e produtivo, e assim, a Chapada é porque ela tá muito próxima, a Chapada do Apodi do Rio Grande do Norte está próxima da Chapada do Apodi do Ceará, Limoeiro, aquela região, e eu acredito que, como lá o solo já está degradado, eles vêm em busca de novos usos, de novos territórios, e encontraram Apodi. Mas eu vejo assim: eles encontraram Apodi, mas tá tendo um conflito muito grande entre a população de Apodi de movimentos sociais, não a população em geral, a população de movimentos sociais, com a chegada desses novos empreendimentos dentro de Apodi, das empresas Agrícola, Melão Mossoró (MANDACARU, 2016).

Em menor medida, esse problema atinge também os assentamentos de reforma agrária. O contato é direto em cerca de 30% dos trabalhadores do agronegócio e em 60% dos agricultores familiares camponeses, envolvendo a preparação de misturas, a pulverização costal, o trabalho exercido em área recém-pulverizada, o armazenamento e transporte, o descarte de embalagens e a limpeza de roupas. Carneiro, Rigotto e Pinati (2012, p. 19-20) fazem ainda o seguinte acréscimo:

A exposição é múltipla, tendo sido identificado o uso de 90 ingredientes ativos, pertencentes a 25 grupos químicos diferentes, dos quais 68,5% são classificados como extremamente tóxicos ou muito tóxicos. A pulverização aérea é um exemplo contundente das desigualdades ambientais geradas neste

processo de desterritorialização, apresentada pelos empresários como o método mais vantajoso de combate à *Sigatoka-amarela*, doença endêmica da bananeira que pode ocasionar diminuição do peso do fruto e perdas de até 50% na produção. Para evitar perdas da ordem de 22 milhões de reais anuais, justifica-se o lançamento no ar, por ano, de cerca de 397.800 litros de calda tóxica contendo princípios ativos altamente tóxicos, como Difenconazol, Piraclostrobina, Epoxiconazol, Trifloxistrobina, Tebuconazol e Propiconazol.

As comunidades atingidas pelas frequentes pulverizações aéreas denunciaram a morte de animais e o adoecimento de pessoas e mobilizaram-se para conseguir, em novembro de 2009, a Lei Municipal nº 1478/2009, publicada pela Câmara Municipal de Vereadores de Limoeiro do Norte-CE, que proibiu o procedimento, ocasionando uma sistemática migração das grandes fazendas do agronegócio para o lado potiguar da Chapada, como podemos evidenciar na fala de Mandacaru (2016):

[...] A Del Monte ainda não, mas a Agrícola e Melão Mossoró. Mas eu vejo que vai ser uma luta grande, que vai ser aquela velha do grande contra o pequeno agricultor, que infelizmente talvez o grande venha a ser mais uma vez o vencedor, porque, por mais que as pessoas sejam formadas em movimentos sociais, tenha a vontade de lutar, mas a necessidade financeira às vezes te obriga a você fechar seus olhos diante das suas concepções pelo alimento. Tem muitas pessoas que são de movimentos sociais mas que hoje estão voltando à estaca zero, voltando para trabalhar nessas empresas, porque, tipo assim, eles se acomodaram e não veem mais a agricultura familiar como um único meio de sobrevivência, aí voltam para o agronegócio.

O modelo empresarial do agronegócio está basilado na imposição da monocultura em grandes áreas, antecedido por grilagem, na grande maioria das vezes, por desmatamento, destruição da biodiversidade da caatinga e composto por processos produtivos altamente tecnificados. Os trabalhadores são submetidos a condições de trabalhos insalubres, expondo-se à aplicação do agrotóxico nas fazendas, que são chamadas de fábricas, onde se impõe o modo de produção mecanizado, a informatização, a biotecnologia, a fertilização química intensiva do solo e toneladas de agrotóxicos pulverizados diariamente para contaminar o ambiente, os/as trabalhadores/as e moradores/as das áreas circunvizinhas.

3.3 Experiências de resistência e convivência com o semiárido dos camponeses na Chapada do Apodi: viver é aprender a conviver com o semiárido

Percebe-se que as sucessivas políticas públicas de estímulo à produção agrícola no semiárido beneficiam, sobretudo, as empresas nacionais e multinacionais instaladas nas microrregiões férteis, como é o caso da Chapada do Apodi. Mesmo com a construção de barragens e açudes, o abastecimento de água no campo e nas cidades fica comprometido com anos seguidos de seca, como ocorreu nos cinco últimos anos, entre 2011 e 2016, intensificando o conflito por água na região da Chapada entre o agronegócio da fruticultura irrigada e os/as agricultores/as familiares que desenvolvem experiências agroecológicas. É o que conseguimos constatar a partir da pesquisa desenvolvida por Pereira (2015), intensificando assim a presente análise:

Na última década a agroecologia foi implantada nos assentamentos rurais dos municípios de Mossoró e Apodi com atividades de apicultura, agricultura de sequeiro, caprinocultura, hortas agroecológicas, quintais produtivos e manejo da caatinga. A agroecologia é entendida como novo paradigma de mudança social para o desenvolvimento rural sustentável mediante a construção de novos valores e exercício da cidadania. Nesse sentido, ela se coloca como um modelo alternativo de desenvolvimento rural seguindo princípios de preservação dos recursos naturais no médio e longo prazo e a adoção da diversidade de culturas, enquanto o agronegócio se baseia na monocultura e uso intensivo de agrotóxicos (PEREIRA, 2015, p. 223).

A agroecologia ainda não tem uma definição consolidada, segundo Guhur e Toná (2012, p. 57), constituindo-se como um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais dos povos camponeses que incorporam princípios ecológicos, valores culturais, saberes e práticas tradicionais ou ancestrais da agricultura. Compreendemos as experiências agroecológicas como processos dinâmicos, em que a natureza está no centro de tudo, interligada organicamente a todos os processos, seja a cultura, os saberes, as tradições, a espiritualidade, a produção, a reutilização dos recursos, seja o respeito e o convívio com as espécies. Dessa forma, a agroecologia, ou a agricultura de base ecológica, desenvolve teias que tornam esse processo orgânico, transformando-se em movimentos que buscam a construção de novos conhecimentos e aplicação de métodos e técnicas numa perspectiva ecológica que dão suporte a uma transição para estilos de agricultura sustentáveis. Esse modelo distingue-se da forma convencional estabelecida pela

agricultura capitalista, a da Revolução Verde. Para Caporal e Costabeber apud Pereira (2015, p. 222-223), “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 sustentáveis”.

Ancoramos esse trabalho nas ideias que geram um conceito de agroecologia nos fez direcionar nosso olhar para as experiências agroecológicas de convivência com o semiárido nos assentamentos Sítio de Góis, Tabuleiro Grande e São Manoel, com o intuito de compreendê-las a partir da realidade vivenciada cotidianamente pelos/as estudantes da Ledoc/Ufersa, em suas comunidades, com seus pais, mães, parentes ou vizinhos, quais as estratégias conhecidas, utilizadas e desenvolvidas. Isso nos direcionou para a experiência desenvolvida no Nordeste brasileiro, como a da Cooperativa de Assessoria e Serviços Múltiplos ao Desenvolvimento Rural (Coopervida), a qual, em parceria com o governo federal, tem como linha de ação a convivência com o semiárido, segurança alimentar e hídrica, uso de tecnologias apropriadas, educação contextualizada e valorização dos conhecimentos de agricultores. A agroecologia tem sido implantada por entidades da sociedade civil que têm apoiado a economia solidária em processos de inovação, em sistemas produtivos sustentáveis, possibilitando que agricultores/as tenham a oportunidade de conhecer novos rumos ou novos modelos de vida. A partir do campo de pesquisa, apresentamos a seguir algumas experiências de convivência com o semiárido desenvolvidas nos assentamentos (Sítio de Góis, Tabuleiro Grande e São Manoel) situados na região da Chapada de Apodi: cisternas para consumo humano e animal, projeto bioágua e quintais produtivos, banco de proteína para consumo animal, melhoramento genético, banco de sementes e melhoramento vegetal. Essas experiências nos ajudam a materializar nosso campo de investigação e a realidade dos sujeitos pesquisados a partir do seu ambiente de vida, possibilitando aos leitores compreenderem a importância desses conteúdos nos ambientes educacionais do semiárido mais populoso do planeta Terra.

3.3.1 Cisternas para os consumos humano e animal

Em 1999, foi implantado o Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC), que é uma das ações do Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido da ASA (Articulação do Semiárido). Esse programa tem por objetivo garantir o acesso à água potável para as famílias de toda a região semiárida, através das cisternas de placas. O P1MC é

um amplo programa de mobilização social que objetiva mostrar como é possível aos seres humanos viverem bem no semiárido, desde que de forma sustentável.

O programa é destinado às famílias com renda até meio salário-mínimo por membro da família, incluídas no Cadastro Único do governo federal e que contenham o Número de Identificação Social (NIS). Além disso, é preciso residir permanentemente na área rural e não ter acesso ao sistema público de abastecimento de água. O P1MC construiu 523.654 cisternas, beneficiando mais de 2 milhões e 250 mil pessoas. Para que esses resultados pudessem ser alcançados, a ASA conta com a parceria de pessoas físicas, empresas privadas, agências de cooperação e do governo federal (ASA, 2008). O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SESAN, desde 2003, financia a construção de cisternas de placas de cimento, principalmente na região do Semiárido brasileiro (ROCHA et al., 2016, p. 4-5).

No ano de 2002, começou a ser executado o Projeto Dom Helder Câmara, de responsabilidade do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), com financiamento da ordem de 25 milhões de dólares do Fundo Internacional para o Desenvolvimento da Agricultura das Nações Unidas, mais a contrapartida do governo federal no mesmo valor. O Projeto Dom Helder Câmara trouxe a proposta inovadora de convivência com o semiárido, especificamente por envolver uso de tecnologia voltada para a captação de água para o consumo humano e animal e para a produção agrícola, organizada de maneira que possam existir em formas e ambientes diversificados e que garantam a qualidade de vida para homens e mulheres que vivem na região semiárida (SANTOS, 2010, p. 88). Trata-se, portanto, de uma

[t]écnica milenar de armazenamento de água destinada ao consumo humano e ao preparo de alimentos que consiste em um tanque impermeabilizado que armazena a água captada do telhado da casa, através de calha e bicas. Pode ser feita de pedra e cal, de tijolo e cal ou cimento, de placas pré-moldadas, de ferro, de anéis de cimento e muitos outros materiais (SANTOS, 2010, p. 89).

Atualmente, existem várias propostas disponíveis de formas e processos utilizados para construção de cisternas (calçadão, placas ou artesanais), mas o modelo mais popular é a cisterna de placas pré-moldadas, com um reservatório de captação da água de chuva construído com placas de cimento pré-moldadas, cuja finalidade é armazenar água para o consumo básico das famílias rurais.

Figura 9 – Cisterna de placa no assentamento Sítio do Góis



Fonte: Estudante da Ledoc Michelly Brilhante (2016).

Segundo Rocha et al. (2016), a criação de programas que apresentam alternativas para captação e armazenamento de água trouxe benefícios às populações nordestinas carentes de abastecimento de água, através das cisternas de placas, as quais são uma forma viável para captar e armazenar água de chuva. Trata-se de uma tecnologia simples e de baixo custo, por meio da qual a água da chuva é captada do telhado por meio de calhas e armazenada em um reservatório de 16 mil litros capaz de garantir água para atender a uma família de cinco pessoas em um período de estiagem de aproximadamente oito meses. O abastecimento de água para a família, por meio de cisterna de placas, sempre deve acontecer em bases individuais, ou seja, uma cisterna para cada casa. Dentro desse contexto, é importante destacar que o manejo de uma cisterna exige conhecimentos, disciplina e consciência das limitações hídricas do semiárido, devendo ser a água utilizada de maneira responsável e econômica a fim de que possa durar. Com isso, os benefícios são inúmeros: financeiro (possibilitando o desenvolvimento dos quintais produtivos, tanto para consumo do grupo familiar quanto para comercialização), na saúde (diminuição do índice de verminoses, asma e doenças oportunistas), desenvolvimento regional, qualidade de vida, emancipação humana etc.

3.3.2 Projeto Bioágua e quintais produtivos

Apesar da dimensão do aquífero Jandaíra, que cobre uma boa parte do estado do Rio Grande do Norte, a grande maioria dos/as pequenos/as agricultores/as não tem acesso direto à água, tornando-se motivo de preocupação. O uso desenfreado das reservas submersas pelos lençóis freáticos através de poços perfurados nas fazendas do agronegócio, a contaminação

dos lençóis freáticos com o uso de agrotóxicos, o aumento da população e do consumo também são fatores que nos preocupam atualmente e, sobretudo, para as futuras gerações. Segundo Santiago (2012, p. 7-8), esse cenário aponta para a necessidade de que sejam adotadas medidas de uso adequado e reaproveitamento da água e de controle da poluição dos recursos hídricos como forma de garantir a sua disponibilidade, hoje e sempre. Nos termos do autor,

[a] tendência atual é se considerar a água cinza tratada como um recurso hídrico a ser utilizado para diversos fins. O reuso de águas constitui uma prática a ser incentivada em várias atividades humanas, especialmente na agricultura, como forma de reciclagem de nutrientes e de água, reduzindo os impactos ambientais negativos nos corpos hídricos e no solo pelo lançamento de efluentes, dentre outros. O sistema Bioágua Familiar foi desenvolvido pelo Projeto Dom Helder Camara, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em colaboração com o Fundo Internacional para o Desenvolvimento da Agricultura (FIDA) e o Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF), em parceria com a ONG Atos (SANTIAGO, 2012, p. 7-8).

O processo de implantação e adequação do Bioágua Familiar junto a famílias agricultoras do território da Chapada do Apodi-RN, assim como o monitoramento dos parâmetros de qualidade da água, solo e culturas produzidas, foram realizados pela Ufersa. O reuso das águas cinzas é um recurso potencialmente importante no semiárido na produção de alimentos para o consumo familiar. Além disso, a coleta e tratamento da água cinza é um importante avanço para o meio ambiente e a saúde pública, ao evitar a degradação do ambiente e contaminação dos alimentos, sendo essa tecnologia um processo de filtragem por mecanismos de impedimento físico e biológico dos resíduos presentes na água cinza, sendo a matéria orgânica biodegradada por uma população de microorganismos e minhocas (*Eisenia foetida*).

Figura 10 – Projeto Bioágua com reuso de água da própria residência para produção agrícola – PA Sítio do Góis



Fonte: Estudante da Ledoc Geron Luiz.

A experiência do Bioágua acompanhada no assentamento Sítio Góis tem grande impacto na produção e alimentação nessa comunidade, apresentando elementos riquíssimos de fortalecimento da agricultura no semiárido. Esse projeto vem possibilitando o florescimento da autoestima e valorização das famílias camponesas beneficiadas com esse projeto, apresentando grande impacto para a sustentabilidade e soberania alimentar dessa comunidade. Mesmo com todos os anos de estiagem no estado do Rio Grande do Norte, a utilização das cisternas de placas e o quintal produtivo, graças ao Projeto Bioágua, possibilitaram a produção agrícola das famílias assentadas, reforçando a permanência nessa localidade de homens e mulheres que antes, em épocas de seca, tornavam-se retirantes, migrando para os grandes centros urbanos.

A estruturação das estratégias de convivência com o semiárido de forma agroecológica encontrada no assentamento Sítio do Góis nos ajuda a compreender a relevância dessas experiências para o fortalecimento da identidade camponesa, valorizando a cultura regional potiguar e desconstruindo estereótipos acerca da figura sertaneja. A figura feminina, que antes era vista com a lata d'água na cabeça, torna-se chefe de família, produtora, emancipada, e contribui fortemente para o desenvolvimento regional.

Figura 11 – Quintal produtivo



Fonte: Estudante da Ledoc Raíssia Brilhante (2017).

Nas pesquisas realizadas por Carneiro et al. (2013, p. 143), os quintais produtivos, além de possibilitarem a produção de frutas tanto para o seu consumo *in natura* quanto para a elaboração de produtos como, por exemplo, doces e sucos, permitem a criação de ambientes saudáveis, com sistemas naturais equilibrados, quando não existe a utilização de produtos químicos ou agrotóxicos, promovendo a sustentabilidade. Compreendemos, a partir da experiência acompanhada no assentamento Sítio do Góis, que as hortaliças e verduras contribuem o ano inteiro para a qualidade de vida, a segurança alimentar e o desenvolvimento regional. Nessa atividade, a diversidade de culturas, ao contrário da monocultura praticada nas fazendas do agronegócio, possibilita que a agricultura camponesa produza, ao longo do ano, na intenção de minimizar os riscos de perda e de insegurança alimentar, contribuindo também para a estabilidade econômica dos/as agricultores/as familiares e para o equilíbrio do sistema agroecológico como um todo.

3.3.3 Banco de proteína para consumo animal

Os assentamentos de Sítio do Góis e Tabuleiro Grande são conhecidos em toda a região semiárida do Rio Grande do Norte por conta de seu rebanho caprino, dos torneios leiteiros e de animais de criação. Durante a estiagem, agricultores/as, ao longo dos anos, por gerações, desenvolveram estratégias de convivência com o semiárido para que seus rebanhos bovinos, ovinos e caprinos sobrevivessem. Segundo Silva (2014, p. 83), a “sustentabilidade dos processos nas regiões áridas e semiáridas do mundo depende da sustentabilidade nos

métodos produtivos utilizados nessas regiões, sendo um dos focos o cultivo de espécies que sejam apropriadas para as exigências do ambiente”, a exemplo do que evidenciamos em Apodi no trato referente ao cultivo de palma forrageira e à extração da macambira. Diante desse cenário, a fala dos sujeitos da pesquisa nos ajuda a esclarecer a intensidade e importância dada às estratégias de convivência com o semiárido. A esse respeito, Palma (2016) nos possibilita compreender que:

[...] no período da seca, como essa que nós estamos passando agora de quase cinco anos, basicamente o sustento é macambira. No caso do meu pai, ele tem o que eles chamam de banco de proteína, que é a plantação irrigada de palma, leucena e glinicídio. É uma árvore grande que tem muita proteína e os animais aceitam bem o consumo dessa planta. E tem a moringa também, que também serve pra... Meu pai participa de um projeto que é de um professor do IF de Apodi, que também incentiva os agricultores a plantar. A leucena é ótima porque você corta e ele brota com poucos dias, já tá servindo para ser cortada novamente, e dessa forma vai sustentando (PALMA, 2016).

Algumas das espécies nativas dessa região passaram por melhoramentos vegetais, como percebemos no relato realizado por Palma (2016), ainda em entrevista colhida na primeira fase desta investigação, no âmbito da Ledoc/Ufersa, esclarecendo que, na propriedade de seus pais, eles desenvolvem um projeto de melhoramento vegetal no assentamento Paulo Canapun com a ajuda do IFRN, Campus Apodi. Essas estratégias de convivência com o semiárido são estimuladas em pesquisa tanto dos IFs como da Ufersa, com perspectivas de promover o melhoramento vegetal e também formar nas propriedades dos/as agricultores/as bancos de proteínas com plantações de palma, leucena e glinicídio que venham a subsidiar mais pesquisas e a alimentação animal durante os tempos de estiagem.

Figura 12 – Plantação experimental de palma forrageira – Empresa de Pesquisa Agropecuária (Emparn)



Fonte: Estudante da Ledoc Raíssia Brilhante (2017).

A palma é uma das plantas mais bem distribuídas e exploradas nas regiões semiáridas, colaborando nas atividades de agricultores/as que lidam, principalmente, com a pecuária de pequeno porte, sendo assim economicamente rentável sua produção. O preparo para o consumo animal pode ser misturado com silagens, fenos, restos de outras culturas, bagaços de cana, pasto e capins para, além de satisfazer as exigências dos animais, principalmente leiteiros, evitar diarreias (não patológicas) que normalmente ocorrem quando os animais são alimentados exclusivamente com a palma.

Em resposta a essas exigências, ganhou destaque o cultivo da palma forrageira *Opuntia ficus-indica* Mill variedade gigante, principalmente no que se refere às exigências mínimas de água para o seu cultivo e o suporte às altas temperaturas, características principais dessas regiões. Essa espécie se adaptou muito bem às características semiáridas, colaborando com algumas vantagens, como preservação do solo, forragem para gado, ovinos e caprinos, biomassa para fins energéticos (combustível ou biogás), cochonilha para a produção de carmim, entre outras.

Durante a pesquisa de campo, verificamos que a importância dessa forrageira já foi trabalhada pela assistência técnica durante os anos de colonização no assentamento, mas ainda observamos pouca utilização, mesmo os/as agricultores/as sabendo de sua importância, do seu valor nutritivo e de digestibilidade elevados. Para intensificar seu plantio, a Empresa de Pesquisa Agropecuária (Emparn) desenvolve pesquisa e assistência técnica através de projetos com agricultores/as de Apodi, assim como a devida assistência técnica agrícola, tendo em

vista sua importância como banco de proteína para consumo animal durante a seca (SILVA, 2014, p. 83).

Durante a pesquisa de campo, nos deparamos com a extração da macambira no assentamento Tabuleiro Grande, momento de fascínio devido às muitas histórias contadas referentes às estratégias de convivência com o semiárido, desenvolvidas por homens e mulheres da região de Apodi. No semiárido nordestino, em secas severas, essa planta tem sido bastante utilizada para os animais *in natura*. Cientificamente, é conhecida como *Bromelia laciniosa*, sendo uma espécie que vegeta em terrenos pobres, rasos, entre pedras e em serrotes das caatingas mais secas, sendo extraída no auge da seca para complementar o consumo de caprinos no Sítio do Góis e demais regiões leiteiras de Apodi.

Figura 13 – Macambira nativa – Sítio do Góis



Fonte: Estudante da Ledoc Raíssia Brilhante (2017).

As raízes da macambira são finas, fasciculadas e emergem da parte do caule que penetra no solo e se denomina de prato, medindo entre 3 e 4cm de diâmetro, e nele se prendem as folhas mais velhas. O caule, de forma cilíndrica, compreende em toda sua extensão o prato, o miolo e o mangará ou eixo terminal, por intermédio do qual emerge a ráquis ou escapo floral. As flores são constituídas de duas partes distintas, base dilatada e limbo. Existem vários tipos e/ou denominações de macambira de acordo com suas características morfoanatômicas e regionais. Popularmente, denominam-se alguns tipos de

macambira de flecha, de pedra, preta, cabocla e propriamente macambira (SILVA et al., 2016, p. 6).

Durante o amanhecer nos assentamentos, nos dias em que realizamos a pesquisa de campo, acompanhamos a rotina de trabalho de homens e mulheres que vivem da terra e dela tiram o sustento dos/as seus/suas filhos/as, como no caso dos pais e mães de nossos/as discentes da Ledoc. A extração da macambira foi uma das atividades que mais nos chamaram a atenção devido ao risco de ferimento que os agricultores/as encontram em seus espinhos e no manuseio do facão durante a extração. É o que podemos perceber na figura 14, a seguir, em que o agricultor nos mostra sua vestimenta de trabalho (para a extração da macambira na caatinga), uma lança de madeira que serve para furar e sustentar a base da raiz, dando sustentação, enquanto as folhas são cortadas pelo facão.

Figura 14 – Agricultor extraindo a macambira da caatinga para ração de caprinos – Sítio do Góis



Fonte: Estudante da Ledoc Raíssia Brilhante (2017).

A partir do campo de pesquisa, compreendemos realmente a importância e o significado dado às estratégias de convivência com o semiárido para seus sujeitos. No assentamento, o dia começa às três da manhã, na madrugada, quando o café da manhã é feito e os agricultores vão iniciar suas atividades de campo, devido às altas temperaturas dessa região. Após a extração da macambira, seguimos para o segundo processo, a saber, o transporte para a residência que sempre é realizado em carroças, devido à grande quantidade de macambira que é extraída e, a seguir, há o corte e o preparo da ração para caprinos e ovinos. A grande maioria dos/as agricultores/as que extrai macambira só cria essas duas

espécies, caprinos ou ovinos. Devido à quantidade de macambira que seria necessária para alimentar um rebanho bovino, essa criação torna-se quase inviável para os agricultores familiares que vivem desse extrativismo. Dessa forma, possuir gado nessa região torna-se sinônimo de status social e demarcação do desenvolvimento da produção familiar.

Figura 15 – Agricultor criador de caprinos cortando macambira – Sítio do Góis



Fonte: Estudante da Ledoc Raíssia Brilhante (2017).

Percebemos que, nos assentamentos de Apodi, muitos mitos foram criados em torno da cultura da extração da macambira, como o de que a macambira tem mais proteína, possibilitando o aumento da produção leiteira – fato que não comprovamos em nossa pesquisa, mas todo um comércio existe entre esses extrativistas, como podemos perceber no relato a seguir:

No caso do meu pai, como ele já tem a idade avançada, ele já tem mais de 75 anos, apesar de que ele é meio teimoso e faz isso, mas a gente tenta conter, mas a gente compra de outras pessoas. Nessa época tem muita gente que tira o sustento da família tirando a macambira e vendendo pra aquele que não pode tirar (PALMA).

Percebemos que todo um comércio existe em torno da extração da macambira, de modo que muitos assentados alugam os lotes de vizinhos ou parentes e extraem ou compram a macambira para subsidiar o sustento de seus rebanhos em época de estiagem e, assim, conseguem mais um elemento para fortalecer a economia familiar.

3.3.4 Melhoria genética

A atividade pecuária esteve presente na região semiárida, desde a colonização portuguesa, de diferentes formas e contextos, sendo as plantas forrageiras o principal alimento dos rebanhos, predominando áreas de pastagem nativa em relação às de pastagem cultivada em todos os estados do semiárido, exceto no norte de Minas Gerais. O estudo desenvolvido por Coutinho et al. (2013, p. 12) nos apresenta que mais de 70% das espécies da caatinga participam significativamente da dieta dos ruminantes domésticos e, mesmo na estação seca, essas espécies progridem e, com o aumento da disponibilidade de folhas secas de árvores e arbustos, essas plantas se tornam cada vez mais importantes na dieta, principalmente dos caprinos, convivendo muito bem com o semiárido.

Figura 16 – Criação de caprinos



Fonte: Estudante da Ledoc Michelly Brilhante (2017).

Verificamos que grande parte da renda das famílias, dos assentamentos Sítio do Góis e Tabuleiro Grande, tem a pecuária como principal atividade de renda da família de forma direta, dessa forma, a criação de caprinos (principalmente) e ovinos faz parte da cultura do semiárido, tendo em vista a sua maior resistência à seca quando comparada às explorações agrícolas, se constituindo em um dos principais fatores para a garantia da segurança alimentar das famílias rurais e geração de emprego.

Figura 17 – Caprinos



Fonte: Estudante da Ledoc Michelly Brilhante (2017).

No entanto, devido à grande variação na oferta de forragens nos períodos de chuva e de seca e a limitada área dos estabelecimentos rurais, o desempenho produtivo dos rebanhos é baixo, principalmente em função da redução de alimentos no período seco (COUTINHO et al., 2013).

Por outro lado a utilização de forrageiras adaptadas ao semiárido como o capim-buffel (*Cenchrus ciliaris*), leucena (*Leucaena leucocephala*), gliricídia (*Gliricidia sepium*) e palma forrageira (*Opuntia ficus-indica* Mill) e aproveitamento de forrageiras nativas da caatinga como a maniçoba (*Manihot glaziovii* Muell), a algaroba (*Prosopis juliflora*) a melancia forrageira (*Citrullus lanatus* var. citroides), dentre outras, incrementa a produção de bovinos, caprinos e ovinos no semiárido brasileiro. O potencial de uma região qualquer para produção de ruminantes está diretamente relacionado com as condições de meio ambiente, em que possibilite o pastejo pelo maior tempo possível durante o ano, sendo a forma mais econômica de se explorar racionalmente os herbívoros (COUTINHO et al., 2013, p. 12).

Ainda acrescentamos a espécie nativa de macambira (*Bromelia laciniosa*), encontrada no semiárido potiguar, extraída para complementar a alimentação animal, como apresentamos anteriormente. Dessa forma, conviver com o semiárido é desafiador. Por isso, a necessidade humana e cultural de nos adaptarmos às estratégias, revendo as práticas educativas e pedagógicas nos ambientes formais e não formais de educação, torna-se fundamental para repensar educação contextualizada e desenvolvimento regional. O melhoramento genético das espécies nos possibilita compreender que o grande desafio da pecuária e da agricultura familiar desenvolvida no semiárido nordestino brasileiro é utilizar os recursos da caatinga

preservando sua sustentabilidade, o bioma, valorizando a cultura local e fortalecendo as estratégias de convivência com o semiárido com o intuito de subsidiar a emancipação dessas populações, levando-se em consideração que:

[...] Durante muito tempo, gastou-se muito dinheiro tentando introduzir raças melhoradas de cabras e ovelhas com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade do rebanho do semiárido. Hoje se chegou à conclusão que a forma mais indicada de melhorar o rebanho é através da realização de um manejo adequado, principalmente melhorando a alimentação na época mais seca do ano, controlando os vermes e fornecendo sal mineral. Com essas ações, pode-se reduzir a mortalidade infantil dos cabritos e borregos, que hoje chega a 70%, para 30%. Somente após terem sido resolvidas as questões referentes à alimentação e ao manejo é que se deve pensar em introduzir novas raças na região (SANTOS, 2010, p. 103).

Essas espécies permitem uma diversificação dos recursos que podem proporcionar redução dos riscos, atenuação da pobreza, maior interação entre os subsistemas e dar maior estabilidade às unidades de base familiar (COUTINHO et al., 2013, p. 13). Os estudos desenvolvidos por Filho (c2005-2009, p. 6), por sua vez, nos possibilitam apontar para uma alternativa que poderia ser um caminho para reforçar a criação de ovinos e caprinos dos/as agricultores/as familiares, que, no caso, seria a obtenção do selo orgânico:

A alternativa do selo orgânico poderia ser representada pelo “cabrito orgânico da caatinga”, uma forma de produto ecológico estreitamente vinculado ao ambiente natural da região. A atual caprinocultura extensiva praticada no nosso semiárido, ao contrário do que muitos pensam, pela sua ação espoliativa sobre a caatinga e pelo uso generalizado de vermífugos, piolhidas, mata-bicheiras e outros alopáticos, está ainda distante de atender as exigências mínimas para certificação orgânica (FILHO, c2005-2009, p. 6).

Quanto mais extensivo for o sistema de criação adotado, mais fácil e rápido será o período de conversão do sistema tradicional ao sistema orgânico, pelo que as áreas de fundo de pasto, potencializadas pela sua forma de organização, se tornam espaços ideais para implantação de empreendimentos de produção orgânica. A carne orgânica assim produzida incorporaria, como qualidades mercadológicas, o uso nulo de agrotóxicos, o rigoroso controle higiênico-sanitário na produção, processamento e distribuição e o sabor característico associado ao pasto natural. Percebemos a importância da criação de caprinos e ovinos nos assentamentos pesquisados, tanto para a garantia da renda familiar, a partir da agricultura familiar, quanto para a cultura local do território semiárido da Chapada, onde são realizados

torneios leiteiros, a comercialização dos melhores animais e seus filhotes, festas, disputas culinárias, como evidenciamos no banner do evento de 2015.

Figura 18 – Caprifeira e X Torneio Leiteiro do PA Sítio do Góis



Fonte: ApoDiário. Disponível em: <https://apodiariooblog.blogspot.com.br/2015/10/caprifeira-x-torneio-leiteiro-aprino.html>.

Apesar de todas as adversidades e dificuldades encontradas pelos agricultores familiares de Apodi por conta da estiagem, os rebanhos continuam resistindo graças às estratégias de convivência com o semiárido. A criação dos rebanhos em Apodi possibilita à comunidade revelar o real potencial da ovinocaprinocultura, como também mostrar que a comunidade, a partir dos seus arranjos locais, da luta de homens e mulheres agricultores/as, tem condições de produzir seus próprios alimentos, garantindo a soberania alimentar, nutricional e geração de renda. A adaptação para a resistência dos rebanhos às situações de seca extrema no semiárido torna-se elemento basilar, como podemos constatar em campo. Dessa forma, as espécies de ovinos e caprinos – presentes no semiárido e orgânicas – podem ser produzidas e melhoradas geneticamente com o cuidado apropriado junto à assistência técnica, potencializando a produção da pecuária e da agricultura familiar.

3.3.5 Banco de sementes e melhoramento vegetal

A agricultura familiar é a produtora da maior parte dos alimentos básicos consumidos no Brasil. No entanto, convém chamarmos a atenção para a possibilidade de extinção do sustentáculo e bem mais precioso dessa agricultura – as sementes. A produção de alimentos

pelos pequenos proprietários rurais está sendo substituída pelos alimentos industrializados produzidos pelo agronegócio, estabelecendo a fome e a miséria da classe trabalhadora novamente no contexto estabelecido pelo capital internacional. Os estudos de Ziembowicz et al. (2007, p. 1073-1074) nos possibilitam compreender que os/as agricultores/as têm manejado recursos genéticos desde que começaram a cultivar as plantas, desde o começo da produção agrícola – porém, a Revolução Verde acelerou a devastação genética, colocando nosso patrimônio nacional de espécies em risco.

A agricultura familiar, tradicionalmente espaço de fartura de alimentos e sementes, atualmente está em constante luta por espaço com o agronegócio, condicionando a transgenia e trazendo grande correlação de forças com perda para as sementes que são denominadas de conservação, crioulas ou sementes próprias.

As políticas públicas de forma predominante têm reforçado esta estratégia de exclusão dos agricultores(as) familiares e calcadas no modelo da “revolução verde” vêm desprezando as estratégias locais de resgate e conservação de sementes. Valorizam mais a produção para o mercado do que as estratégias de segurança alimentar e reprodução da agricultura familiar (ZIEMBOWICZ et al., 2007, p. 1074).

Apesar do problema citado, como consequência da Revolução Verde e da modernização da agricultura no Brasil evidenciamos nos assentamentos de Apodi que o trabalho de conservação das sementes crioulas vem sendo de suma importância para a conservação de espécies vegetais e do bioma caatinga. A luta de homens e mulheres ligados aos movimentos sociais camponeses, com o intuito de promover a proteção das espécies nativas da caatinga e soberania alimentar, é travada a todo momento contra o pacote tecnológico dos agrotóxicos e das sementes transgênicas.

É o caso de Golinha, guardião de sementes do assentamento Tabuleiro Grande, que possui um banco de sementes crioulas contendo mais de 470 espécies nativas da caatinga, florestais, de cereais e de hortaliças que sempre são renovadas inverno a inverno, conforme nos relatou o agricultor, seja através da troca, do plantio e, em seguida, colheita ou da colheita anual na própria mata.

É, professor, eu comecei esse trabalho, com a idade de 11 anos, trabalhando com papai na agricultura. Eu deixei de estudar para ir trabalhar mais ele na agricultura. Ele não queria que eu fosse, aí fui trabalhar na agricultura. Papai tinha sementes de milho e de feijão, que eram sementes de tradição.

Sementes crioulas que a gente chama, né? É, essas sementes já vinham do avô dele. Papai viveu 99 anos, faltando dois meses e dois dias pro... O pai dele viveu 98 e o avô dele viveu 104. Essas sementes já vinham do avô dele. E eu trabalhando mais ele, eu tenho curiosidade de andar mais papai e sempre perguntar pelas plantas nativas, perguntar o nome daquelas plantas e papai trabalhando nessas sementes crioulas, sempre dizia: “Olhe, essas sementes aqui, meu filho, não pode usar nenhum tipo de químico nela” Nunca o veneno, exceto... Existia veneno, mas não era que nem hoje! Mas ele dizia sempre que evitasse qualquer tipo de veneno. E, no ano de 96, papai faleceu, mas eu dei continuidade sempre ao trabalho mesmo que ele vinha fazendo. Quando em 2002 eu entrei nessa área de assentamento aqui e os técnicos que vieram dar assistência, no caso, Flaviano, Francineide, Fabrício, Zé Carlos, Dorivan, Francineide, todas as pessoas incentivaram esse trabalho. O manejo da caatinga pra mim ficar nesse trabalho, eram 12 áreas de manejo da caatinga (GOLINHA, 2016).

Nos momentos de investigação, de entrevistas e as anotações colhidas em campo com Golinha, pudemos conhecer o seu banco de sementes, que fica em sua própria residência, compreender a importância para a sua história de vida como guardião de sementes, a troca e comercialização com os outros agricultores/as de outros assentamentos, outros estados e até outros países realizados em feiras agroecológicas das quais participava.

Tem estudantes que querem conhecer as sementes que ainda não conhecem, né? Eles querem conhecer e às vezes até entrevistar, o porquê dessas sementes, quais são as florestais, aquelas que são pra recuperação do solo, pra adubação verde ou aquelas que são pra animais. Quais são as plantas medicinais, aquela que a pessoa pode tirar umas casca pra fazer algum uso medicinal. Todas eles perguntam. Todas eu não sei, mas algumas eu sei (GOLINHA, 2016).

O processo educacional de convivência com o semiárido se materializou nas palavras de Golinha, que nos possibilitou conhecer, em alguns momentos de visita em sua casa, a grande sabedoria de homem do campo, que se orgulha de ter um conhecimento riquíssimo, a partir de sua vivência popular, do aprendizado recebido do seu pai e do seu avô, contribuindo para a conscientização da população local.

Figura 19 – Banco de sementes – Sítio do Góis



Fonte: Estudante da Ledoc Raíssa Brilhante (2017).

Nos três momentos de entrevistas que realizamos com Golinha, compreendemos o começo dos trabalhos desenvolvidos com a criação do banco de sementes crioulas e a importância do contexto geracional de cada semente que foi passado do seu avô e, em seguida, para seu pai, assim como o aprendizado e práticas do manejo da caatinga.

Isso foi de 2000 pra cá! Agora esse outro que eu trabalhei com papai foi de 20 anos ou 27 anos, e esse trabalho que eu estava fazendo mais externo. O presidente do sindicato de Apodi tomou conhecimento desse trabalho, dessas sementes crioulas, a Ufersa, a Coopervida, a Terra Viva, o projeto da Câmara, CPT, tem mais conhecimento nisso daí. Vieram aqui e colocaram uma proposta pro modo nós fundar um banco de sementes em Apodi, lá no sindicato. Justamente, o sindicato fez o banco, a gente colocou as sementes lá. Mas, devido a esses anos de estiagem, deu negativo, mas, mesmo assim, eu tenho meu banco comunitário em casa e dei continuidade, sempre pautando as chuvas, mas aqui no meu quintal tem a mangueira e o fundo? Gotejamentozinho pra não perder as sementes de milho, continuo sempre segurando essas sementes. É, depois de todo o trabalho junto com a Coopervida e a Terra Viva e a CPT, eles me encaminharam para os encontros. Encontro em Alagoas, em Sergipe, na Bahia, São Miguel do Gostoso, Natal, Paraíba, em Apodi eu fui várias vezes, em Mossoró fui em vários encontros. E, hoje, esse trabalho que eu venho fazendo é um trabalho muito conhecido. Me achava muito fã dessa área, mas hoje o pessoal tá muito diferente, tem muitas rádios que trabalha por aí, as entidades dando continuidade a esse trabalho, vem aqui à procura de sementes, as sementes

criolas nativas e as herbáceas. A gente vê que hoje a maioria das pessoas quer acabar com tudo que a natureza construiu, né? E sempre os técnicos me dizem, você não vai dar continuidade a esse trabalho dessas sementes só com as sementes crioulas, não, você tem que trabalhar as sementes nativas, florestais, as herbáceas, aquelas de recuperação do solo, todas elas. Adubação verde, eu fazendo porque hoje eu já estou vendo. Porque me diziam que chegava um determinado pedaço de tempo que precisava das sementes pra reflorestamento. E já chegamos à época, todo mundo está vendo que a gente está precisando, porque o pessoal, uma parte pensa, é o que eu já falei, destruir tudo que a natureza construiu, através de motosserra, através de fogo, através de veneno, querem eliminar. Agora, eu sou diferente. Com essas entidades, essas pessoas que sempre vêm dando essa parcela de contribuição pra gente continuar nessa luta, nós não vamos desistir, não, nós vamos insistir e resistir (GOLINHA).

O trabalho dos/as agricultores/as que desenvolvem o papel de guardiões/ãs de sementes de uma comunidade está diretamente atrelado à conscientização de um mundo mais ecológico. Percebemos na fala de Golinha que a ação dos movimentos sociais, no sentido de potencializar seu esforço como guardião de sementes, a valorização do seu trabalho e da sua luta, tornou-se fundamental para a resistência do trabalho desse agricultor que, em seu próprio quintal produtivo, multiplica as sementes, reproduz as adquiridas nas trocas com outros agricultores ou, em seu lote, na área de preservação, coleta as sementes florestais.

Figura 20 – Quintal produtivo do guardião de sementes – Sítio do Góis



Fonte: Estudante da Ledoc Raíssia Brilhante (2017).

O agricultor nos relatou que possui atualmente 470 variedades de sementes crioulas e que já chegara a possuir mais de 650, mas que, devido à estiagem e ao ataque de fungos,

muitas se perderam. Nessa tentativa, tentamos compreender, a partir da vivência de Golinha, o processo de melhoramento vegetal desenvolvido por agricultores/as com o banco de sementes, ficando claro que toda semente guardada de um ano para o próximo plantio passa por um processo de seleção onde só as melhores são selecionadas, exercendo a conservação das sementes e a manutenção desse material genético, contribuindo diretamente para o processo de melhoramento vegetal das espécies.

Dessa forma, as sementes crioulas tornam-se materiais únicos, com propriedades que podem ser de grande utilidade para o melhoramento do material genético, a garantia da conservação das espécies e processos educativos para as novas gerações. A qualidade de sementes pode ser definida como o somatório dos atributos genéticos, físicos, sanitários e fisiológicos, mas a qualidade fisiológica é considerada o atributo de significativa importância nesse contexto, no qual o resgate das sementes crioulas pode ser uma alternativa viável para a agricultura realizada nas pequenas propriedades rurais, desde que a qualidade dessas sementes seja suficiente para assegurar um estande mínimo de plantas para o próximo cultivo (MICHELS, 2011).

Diante do cenário apresentado, durante o decorrer de toda a nossa caminhada pelo município de Apodi e, em específico, pela região da Pedra inicialmente e em seguida pela Chapada, compreendemos que as estratégias de convivência com o semiárido evidenciadas anteriormente demarcam a luta e a resistência da população camponesa desse município diante do avanço desenfreado das fazendas/indústrias do agronegócio da fruticultura irrigada. Os homens e mulheres que da terra retiram seu sustento, educam seus filhos/as, criam seus animais, sobrevivem da agricultura familiar e residem nos assentamentos pesquisados têm a sua identidade forjada pela ação direta com o cultivar da terra, e nesse caso, as estratégias de convivência com o semiárido nos possibilitam evidenciar essa afirmação, nos levando a perceber a tamanha importância desses processos educativos serem levados diretamente aos ambientes formais de educação como elementos que possam subsidiar e fortalecer a identidade camponesa positiva e não urbanocêntrica.

4 ENCRUZILHADAS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DESENVOLVIDAS NA LEDOC

As encruzilhadas²⁶ existentes entre as relações da educação popular, educação do campo e educação contextualizada são os nossos objetivos de reflexão e análise neste capítulo, possibilitando-nos, nessa perspectiva, revisitar os escritos de Gadotti (2014), Saviani (2011), Freire (2011), Guevara (2006), Scocuglia (2003) e Gohn (2002), os quais basilarão nossa entrada nos caminhos desenvolvidos pela educação popular diante das complexidades apresentadas. Buscamos referenciar um breve histórico da educação popular frente à vasta produção de investigadores da educação que dedicam/dedicaram sua vida a estudos e trabalhos para a construção de processos educacionais reflexivos, críticos e dialógicos. Entrelaçamos essa construção com o legado que nos foi deixado por Paulo Freire, com suas experiências, sua sabedoria e humildade, aliada à criticidade de sua obra diante da relação desenvolvida com os atores sociais que se tornaram/tornam atores e autores dos seus próprios processos de libertação.

Prosseguimos discutindo a relação de barbárie evidenciada no cenário contemporâneo da globalização a que são submetidas as populações invisíveis e oprimidas, com o intuito de traçar novas possibilidades que nos permitem compreender os efeitos devastadores da crise econômica, aliados aos da crise ecológica, os quais trazem consequências nocivas ao povo brasileiro, que, mais uma vez, tem seus recursos naturais explorados – e os filhos e filhas da terra tratados como mercadorias, facilmente descartados ou substituídos pela estrutura do capitalismo.

Nossa perspectiva é a de que a educação popular possa atuar no desenvolvimento de ações contra-hegemônicas, rompendo as amarras estabelecidas pelas estruturas de dominação tão imbricadas no cenário brasileiro, a partir de uma perspectiva dialógica de educação. Nesse traçado, percebemos a possibilidade de dialogarmos e refletirmos sobre o contexto educacional, apontando novos caminhos diante da ameaça que está sendo vivenciada pelo povo brasileiro diante das investidas do capital internacional. A ação é desenvolvida por movimentos sociais reacionários e políticos que vêm em defesa da moral e da família, desestruturam e tentam frear o avanço de direitos sociais e práticas educativas que

²⁶ O contexto em que utilizamos a palavra encruzilhada não nos remete ao de encerramento ou beco sem saída, mas sim o de espaço sagrado, cultuado nas religiões de matrizes africanas, como espaço de inúmeras possibilidades do Orixá Exu, o mensageiro, dono da brincadeira, alegria e esperança.

contemplem populações antes invisíveis e oprimidas, ameaçando nossa jovem democracia e construindo um cenário nacional de retrocessos.

O capital internacional fincou raízes profundas no Brasil desde a colonização e, atualmente, compreendemos que existe uma recriação dessa escravidão, pois as estruturas políticas de corruptos aderem a seus planos de acesso às fontes e recursos naturais na perspectiva de atender aos interesses das elites econômicas do nosso país, reformando as estruturas de dominação desse poder. Essas ações colocam em risco não só a nossa democracia, mas a vida de gerações que não poderão desenvolver sua criticidade e conviver com a diversidade de contextos presentes na sociedade brasileira.

A educação popular possibilita o fortalecimento da autonomia e a emancipação dos sujeitos, despertando novas perspectivas e promovendo processos reflexivos que atuem diretamente no embate à lógica perversa de acumulação do capital, da bruta exploração da mão de obra trabalhadora, da cultura descartável e das relações *fast-food*, fortalecidas pelo famoso *American way of life* (sonho de vida americano). Um dos grandes desafios traçados para a educação popular pelos/as seus/suas pesquisadores/as é o de que a humanidade mude os caminhos de como lidar com os seus sujeitos sem promover uma educação bancária, conservadora e alienante, tendo em vista que estamos diante de um grande abismo em que, de forma catastrófica, o meio ambiente é colocado em risco, afinal, não conseguimos desvincular a crise do capitalismo da degradação ambiental em escala global.

Alternativas educacionais que fortalecem a criticidade das populações em condições de opressão e pobreza são nossos desafios como estudantes, pesquisadores e militantes. Compreendemos, dessa forma, que os movimentos de ocupações das escolas do ensino médio, os movimentos contra o fechamento de escolas do campo, o MST, o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura (Contag), os movimentos quilombolas, indígenas, o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgênero (LGBT) e os demais movimentos sociais são sujeitos que possibilitam a luta contra a hegemonia estabelecida pelas elites e pelo mercado financeiro e a globalização neoliberal. Nesse contexto, os/as trabalhadores/as são transformados/as em colaboradores/as das empresas do capital internacional, apagando os seus direitos sociais e transformando-os em mercadorias do capitalismo, o qual continuará explorando as fontes naturais e os recursos financeiros subsidiados pelos países colonizadores.

4.1 O contexto histórico dos movimentos camponeses e as experiências com educação popular que potencializam a educação do campo

O desenvolvimento nacional, depois da década de 1930, passou a ser guiado pelo acelerado ritmo da industrialização, dando ideia-guia para a identificação desse período histórico como o nacional-desenvolvimentismo. Nesse contexto, Medeiros (1989) nos dá base para compreender que as lutas no campo partem do princípio de que os/as trabalhadores/as podem ser sujeitos de sua história, na perspectiva de abrir caminhos próprios de luta, interferindo na dinâmica da sociedade. Nesse cenário histórico de conflito e contradição da década de 1950, as Ligas Camponesas emergiam no Brasil, trazendo à cena a

[...] política, a luta dos trabalhadores rurais, que impuseram seu reconhecimento à sociedade. Embora ainda localizadas e dispersas, essas lutas repercutiram fortemente nos centros de poder, fazendo da reforma agrária um importante eixo de discussão política. No entanto, nesse mesmo momento, forjou-se a imagem dessas lutas como produto da “ação de agentes externos”, “elementos estranhos à classe”, que, por interesses outros, viriam incitar a revolta e perturbar a secular “paz no campo”. Com isso, mais uma vez os trabalhadores eram vistos como incapazes de agir, de formular seus interesses e de se organizar em sua defesa. Em consequência, se desqualificam suas lutas, tornando-as episódicas e escondendo a real dimensão de tensão e de conflitos existentes no campo (MEDEIROS, 1989, p. 12-13).

Esses mecanismos de desqualificação atingiram o cerne da ação política do/a trabalhador/a. Suas vitórias no âmbito local e as conquistas sociais lhes aparecem como dádivas do Estado ou do patrão, e não como produto de sua luta, fazendo transparecer que as demandas sociais acabaram sendo formuladas como pedidos e não como direitos do povo. Segundo Medeiros (1989, p. 70), no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, “começou a se tornar clara uma divergência entre as forças políticas sobre a condução das lutas que se verificavam no campo e que teria importantes consequências sobre os rumos dos movimentos”, tendo como principal eixo de divergência a concepção sobre o sentido da “revolução brasileira” e sobre o caráter da reforma agrária a ser implementada.²⁷ As Ligas

²⁷ Segundo Medeiros (1989, p. 70), no início dos anos 1960 as Ligas Camponesas tendem a se expandir para outros estados, especialmente no próprio Nordeste. No entanto, foi a Paraíba seu centro mais importante, além de Pernambuco. A extensão das Ligas Camponesas na Paraíba deu-se especialmente nos municípios de Sapé, Mamanguape, Rio Tinto, Santa Rita. Tal como em Pernambuco, a base social dessas ligas era constituída por foreiros, moradores e os conflitos surgiram em torno da tentativa de expulsão da terra, da cobrança do cambão e dos aumentos do foro. Na liderança dessas Ligas, ganhou peso a figura de João Pedro Teixeira, que foi também o fundador da Liga de Sapé, a maior do Brasil, com cerca de dez mil filiados. Sua influência estendia-se por toda a

Camponesas são consideradas o início da participação política dos/as camponeses/as, como uma classe social, na luta para conquista dos seus direitos e pela terra.

Nesse mesmo contexto histórico, nas décadas de 1960 e 1970, foi instituído o cumprimento de etapas referentes ao processo de substituição dos bens de consumo não duráveis, como as indústrias têxteis e alimentícias, que não necessitavam de grandes somas de capitais para aqueles produtos ou bens que pudessem ser instalados mais rapidamente. Em seguida, viria a substituição dos bens não duráveis para os de consumo duráveis, como indústrias automobilísticas, eletrônicas, eletrodomésticas, enfim, atingindo a meta da industrialização. Com esse marco, a burguesia procurava consolidar seu poder, empreendendo a luta pela nacionalização das empresas estrangeiras; instaurava-se assim o nacional desenvolvimentismo. Diante desse panorama, consideramos pertinente construir uma trajetória histórica da educação popular, compreendendo que a experiência desenvolvida por Paulo Freire e seus escritos tornam-se marco fundamental, possibilitando-nos desembocar nas propostas educacionais desenvolvidas pelo MST, dando base para discutirmos a educação do campo no cenário nacional.

Nesse contexto, o movimento de cultura popular surge no bojo do nacional desenvolvimentismo, em que o voto estava condicionado diretamente à alfabetização das populações oprimidas – o que rapidamente levou o governo à organização de programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos, direcionados não apenas às populações analfabetas urbanas, mas principalmente à área rural. Foram criadas, nessa perspectiva de trabalho, várias campanhas que consideravam a educação popular elemento fundamental para abranger as questões relativas à instrução pública. Essas ações foram fortalecidas através do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, criando o Movimento de Educação de Base (MEB), assinado pelo presidente Jânio Quadros, movimento associado aos trabalhos em desenvolvimento da Igreja Católica e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O MEB transformou sua orientação em práticas educativas, produzindo efeitos significativos na própria Igreja, nas condições de vida da população e nos agentes pedagógicos.

Paraíba. Em 1962, João Pedro foi assassinado, sendo o mandante do crime um conhecido fazendeiro da região. Poucos dias antes fora eliminado Alfredo Nascimento, também líder de Sapé. A morte de João Pedro teve repercussão nacional e internacional, e seu nome acabou por se tornar um símbolo das Ligas. Em 1962 e 1963 os conflitos se intensificaram na Paraíba, as Ligas se expandiram rapidamente e a violência recrudescceu, atingindo até mesmo filhos de João Pedro, ainda crianças, e outros trabalhadores envolvidos em demandas, como foi o caso da chacina de Mari, em janeiro de 1964, ocasião em que diversos trabalhadores foram assassinados num confronto com a polícia. Além de sua expansão em termos de criação de novas delegacias, as Ligas também passaram a novas formas de ação, como ocupações de terra, especialmente em Pernambuco. Foi o caso do engenho Serra, que forçou uma intervenção direta do governador do estado, Miguel Arraes.

O Movimento de Cultura Popular, criado nos primeiros meses de 1961 por Miguel Arraes, também se torna marco fundamental. Tendo sido eleito pelos comitês de bairros, direcionado às camadas populares e escutado a voz do povo, voltou suas ações para a massa pobre, oprimida, miserável e sem escolarização. Nessa perspectiva, a prefeitura dava o material e a população construía o ambiente educacional, possibilitando a estruturação, nesse cenário, da expressão cultura popular. Assim, eram trabalhados a música, o teatro e o artesanato, produzindo peças de cunho popular, potencializando, nas camadas populares, sua identificação como atores e autores do seu processo de escolarização.

Na obra de Saviani (2011), *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, nos foi apresentado o surgimento da expressão “educação popular”,²⁸ direcionando o sentido a uma educação do povo, pelo povo e para o povo, criticando diretamente as bases da elite brasileira e dos grupos dominantes. Pretendia-se que o desenvolvimento de uma educação genuinamente brasileira visasse à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. Nessa mesma década de 1960, também foi criado o movimento “De pé no chão também se aprende a ler”, na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, com o intuito de romper diretamente com o círculo vicioso da pobreza e do analfabetismo. De pé no chão, crianças eram alfabetizadas por educadores e educadoras que ao ar livre construía um grande laboratório de experiências, atuando nas periferias das cidades, em acampamentos que tinham escolas com tetos de palha e chão de areias, atuando nas camadas populares.

Nessa mesma década, Paulo Reglus Neves Freire, em maio de 1960, participou do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, assumindo a divisão de pesquisas, levando-o a obter grande êxito na repercussão de sua experiência de alfabetização, sendo designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular, instituída pelo ministro Paulo de Tarso, em julho de 1963, e, posteriormente, a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização. Nessa proposta desenvolvida pela educação popular e pensada por Paulo Freire e sua equipe de educadores/as, partia-se da necessidade de transformação das massas populares oprimidas em cidadãos crítico-reflexivos da sua realidade, possibilitando compreender que

A violência dos opressores que os faz também desumanizados não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser

²⁸ Apesar de haver muitas divergências entre autores/as que desenvolvem pesquisas com educação popular acerca do real contexto do surgimento dessa expressão.

menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2011, p. 22-23).

Diante dessa realidade, as pesquisas de Scocuglia (2003), as quais dialogam intensamente com os escritos de Freire (2011) inicialmente em *Pedagogia do Oprimido*, nos ajudam a compreender de forma bastante elucidativa que o contexto histórico-cultural, macroestrutural, estava direcionado pelo nacionalismo-desenvolvimentismo e pelo populismo²⁹ progressista, em que a produção inicial de Freire está inserida, principalmente, no que concerne à relação opressor-oprimido. Esse recorte temporal foi marcado, especialmente, por um conjunto de experimentações e organização a partir do Sistema Paulo Freire. Scocuglia (2003) exemplifica, apresentando que

[...] em Recife – Movimento de Cultura Popular – MCP; em Recife (SEC) – Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, equipe interdisciplinar trabalha a fundamentação do “sistema” proposto por Freire; em João Pessoa e, depois, no estado, a CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), cuja história pesquisamos na nossa tese de doutorado; em Recife – União Estadual dos Estudantes de Pernambuco e Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Recife (financiado pelo MEC); em Natal (RN) – Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (financiada pela Prefeitura de Natal); em Angicos – Governo do Rio Grande do Norte (financiada pela Aliança para o Progresso, através do convênio USAID/SUDENE); em Osasco (SP); em Brasília, através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA-MEC) e o Projeto Nordeste e Projeto Sul (Sergipe e Rio de Janeiro) (SCOCUGLIA, 2003, p. 30-31).

Esses movimentos impulsionam a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, trabalho fundante instituído pela educação popular através dos círculos de cultura.

²⁹ Segundo Romão (2014, p. 27), o populismo é um processo de construção de identidades coletivas que abrem espaço para o protagonismo popular no campo da política. Usando a precisa expressão de Gramsci (1978) “bloco de poder”, que não se reduz ao poder instalado no aparato estatal, o populismo é, na maioria das vezes, uma alternativa antagônica a esse “bloco”.

Destacamos, dessa forma, o trabalho pedagógico dos círculos de cultura que inicialmente apresentavam a projeção de slides ou cartazes, contendo a primeira palavra geradora, pois, segundo Freire (2011, p. 6), ao objetivar o seu mundo, o/a alfabetizando/a reencontra-se com os/as outros/as e nos/as outros/as, companheiros/as de seu pequeno círculo de cultura, desenvolvendo através de processos dialógicos a identificação e a criticidade do contexto em que estão inseridos, recriando criticamente o seu mundo. Na proposta desenvolvida pelo círculo de cultura não consta o rigor com a relação ensino-aprendizagem bancário, pois não se ensina, aprende-se no contexto, criando-se as reciprocidades de consciências; pois não há professor/a, há um mediador/a, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, com o intuito de reduzir ao mínimo a sua intervenção direta no curso do diálogo. Nesse contexto, era dado prosseguimento às atividades mediante o processo de decodificação propiciado pela análise, por meio da palavra geradora. A projeção seguinte seria a da palavra isolada do objeto e, em um segundo momento, separada por sílabas. Só em seguida eram mostradas as famílias fonéticas.

Estrategicamente foi decidido desenvolver no estado do Rio Grande do Norte o projeto “Em 40 horas se aprende a ler”, a ser desenvolvido na cidade de Angicos, a qual apresentava índices de vulnerabilidades sociais e miséria altíssimos e era a cidade natal do governador Aluísio Alves. Com o intuito de construir um laboratório experimental o qual, em 40 horas e com o auxílio de um grupo de educadores/as que previamente investigaram a realidade social da comunidade, a população camponesa fosse alfabetizada com um processo diretamente relacionado ao mundo do trabalho e à contextualização da sua realidade.

O Método Paulo Freire passa a ser desenvolvido com a perspectiva de proporcionar a ascensão intelectual das camadas populares, alfabetizando, mas também sendo desenvolvido na perspectiva de proporcionar que homens e mulheres dos espaços rurais ou urbanos compreendessem criticamente sua realidade, rompendo com a educação rural que era desenvolvida de forma compensatória e atrasada. Mesmo diante da compreensão dessa proposta como revolucionária, não podemos deixar de destacar que o Método Paulo Freire era utilizado como estratégia política para a manutenção do populismo no poder, tendo em vista que era necessário, nesse contexto histórico, aumentar o número de alfabetizados para aumentar a quantidade de votos. “Mais de 400 analfabetos, homens e mulheres de 20 a 70 anos, durante 40 horas passaram a escrever, a ler e a conhecer os problemas atuais, os

problemas da nossa época, pelas aulas de politização que eram dadas simultaneamente com as aulas de alfabetização” (GADOTTI, 2014, p. 39).

A leitura de mundo que o projeto 40 horas desenvolvia possibilitava que os estudantes iniciassem reflexões sobre seu contexto de vida, sobre sua realidade, de modo que a criticidade desenvolvida pelos estudantes fosse amadurecendo organicamente. No decorrer da evolução da obra de Paulo Freire, compreendemos o desenvolvimento da dialogicidade e a desconstrução de métodos educacionais bancários, domesticadores – e, com isso, a estruturação de novas formas de leitura do mundo. Tendo em vista que a dialogicidade, segundo Freire (2011, p. 71), proporciona o desenvolvimento “da liderança revolucionária das massas oprimidas”, o autor aponta que todo sujeito que busca o seu processo de libertação reconhece que a revolução é o “caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos polos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação” (FREIRE, 2011, p. 71).

Esse contexto populista e “progressista” esteve atrelado à extrema dependência social, política, econômica e cultural à qual o país havia se submetido ao longo de toda sua história, nos ajudando a verificar a convergência de correntes teóricas construtoras do pensamento de Freire: no momento primeiro de sua trajetória intelectual, mostram suas ambiguidades, idealismos, como também sua positividade. Para essas reflexões, os autores citados anteriormente nos apresentam relações entre a educação como processo de conscientização, possibilitando compreender a partir da primeira fase das obras de Freire que a educação popular nasce como conquista da autonomia, criticidade, liberdade e emancipação, trazendo como um bom exemplo o fragmento a seguir:

O conceito de “conscientização”, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psicopedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da “consciência de classe” – com a incorporação de preceitos marxistas de análise. O mesmo acontecerá com vários outros conceitos e com várias outras relações do pensamento freireano. E, este fato é decisivo para o leitor compreender as teses (em movimento) de Paulo Freire (SCOCUGLIA, 2003, p. 43).

No processo de conscientização, a liberdade, o diálogo e a contextualização de saberes tornam-se pressupostos fundamentais para a construção do ser humano; a luta contra a massificação, a alienação e a opressão nos possibilita desconstruir o processo de alfabetização

apenas como ingênuo, levando o processo educativo a propiciar a elevação de um grau de consciência para os educandos na busca da emancipação humana. Nesse contexto,

[...] a liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma “educação para o homem-sujeito da sua história”. Nesta ótica, Freire defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva. Para ele, “a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (1984a, p. 96). Como alicerce da democracia, o diálogo viabilizaria o entendimento interclasses na sociedade e seria, como diz Jaspers (citado por Freire) “o indispensável caminho não somente para questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser” (SCOCUGLIA, 2003, p. 46).

A educação popular tomou corpo e começou a consolidar-se com as propostas de Paulo Freire, no começo dos anos 1960, desenvolvendo-se com ênfases diferentes, sintetizada na notação de que a educação não é um ato neutro: é a clareza e não a neutralidade com relação à opção política do/a educador/a, que inclui princípios e valores que ele ou ela assumem, tornando-se uma arma perigosa aos olhos daqueles que defendiam os interesses das elites e do capital internacional, pois seu projeto era a rápida alfabetização de seis milhões de homens e mulheres. Segundo Freire (2011, p. 30), o movimento de educação popular era um dos gérmenes de uma ameaça real a essa situação, assim como a reforma agrária. O plano de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar em um risco excessivo para os grupos tradicionais. Em 13 de março de 1964, foi realizado um comício na Central do Brasil, e uma das questões defendidas foi a reforma agrária distributivista, cartazes com o lema “Reforma agrária na lei ou na marra” – embora não conste que os oradores o tenham dito. Segundo Dezemone (2016, p. 147), Goulart a considerou “o complemento da abolição do cativo para dezenas de milhões de brasileiros, que vegetam no interior, em revoltantes condições de miséria”.

O tempo todo Goulart enfatizava que “a reforma agrária é indispensável não só para aumentar o nível de vida do homem do campo, mas também para dar mais trabalho às indústrias e melhor remuneração ao trabalhador urbano”. Assim como Vargas em seus comícios, Goulart anunciou medidas como o decreto de desapropriação das terras nas margens das rodovias federais, redigido por Pinheiro Neto. Segundo Goulart, “o primeiro passo: uma porta que se abre à solução definitiva do problema agrário brasileiro”. Em seguida, foi feita a promessa de enviar o decreto na mensagem presidencial que seria

remetida ao Congresso em 48 horas. Na mensagem com mais de trezentas páginas, no campo “fatores que limitam a ação pública”, constava “a ausência de uma estrutura agrária que contribua para a fixação do homem no campo, reduzindo o êxodo de populações para os centros urbanos que, desparelhados, na sua totalidade, para suportar o contínuo crescimento demográfico, sofrem sérios distúrbios em suas estruturas”. Pouco mais de 15 dias depois, Goulart seria derrubado (DEZEMONE, 2016, p. 147).

Utilizando politicamente a retórica de parte das esquerdas, setores conservadores a instrumentalizaram como parcela dos argumentos para a deposição do governo de Goulart, impondo a representação de que um golpe do conjunto das esquerdas (comunistas que iriam dividir o Brasil) estaria a caminho, o que justificaria uma intervenção militar na defesa da legalidade e em defesa do povo. Rasgaram a Constituição e desrespeitaram as instituições sob o argumento de protegê-las, com o intuito principal de confundir e dominar, barrando intencionalmente a reforma agrária e a educação popular que vinha expandindo suas experiências.

O cerceamento das experiências que estavam sendo desenvolvidas com a educação popular e o silenciamento dos movimentos sociais do campo, no Brasil, durante a ditadura militar, só foi rompido no fim da década de 1970 e no começo da de 1980, com o período de redemocratização. A educação popular pega força e estrutura no período de redemocratização, sendo desenvolvida com diferentes ênfases por grupos políticos, sociais e eclesiais que a impulsionaram: setores de esquerda partidária, movimentos sociais camponeses, comunidades eclesiais de base, instituições de pesquisa e educação, que assumem essa perspectiva de formação com matrizes próprias de diferença. Segundo Guevara (2006, p. 213), todas essas vertentes tinham como fundo a proposta desenvolvida por Freire, em sua vasta caminhada pelo mundo durante o seu período de exílio do Brasil.

A partir desse olhar, é enfatizado um processo dialético de construção de conhecimento a partir da prática, de teorizar sobre ela, de voltar à prática, tornando-se fundamental para o/a educador/a promover uma leitura de mundo, compreendendo o contexto em que os/as educandos/as estão inseridos. Nesse processo, os sujeitos que dialogam educam-se uns aos outros e, por sua vez, têm como referência a leitura da realidade que pretendem transformar e que compreendemos como um processo que é “dialético”. Dessa forma, percebemos, à luz das obras de Scocuglia (2003) e Saviani (2011), que os estudos de Paulo Freire estavam ligados diretamente ao culturalismo, estabelecendo uma síntese existencial-culturalista, dando base para ser lançada uma proposta pedagógica que desse sustentação teórica às suas proposições sobre a alfabetização de adultos. Dessa forma, a não descoberta do

homem e da mulher como artesãos e construtores/as do conhecimento, da cultura, implicaria a cultura do silêncio, a submissão e a perpetuação da subalternidade, nos fazendo apontar, com base no diálogo que Scocuglia (2003) estabelece com Freire, para o fato de que a intencionalidade política da sua práxis nasce, então, de uma tentativa de formulação de uma proposta educativa – entendida como instrumento da transformação da consciência e da existência das pessoas no mundo e com o mundo, de forma contextualizada.

Diante das reflexões anteriores, que nos proporcionam uma leitura contextual da redemocratização nacional, nos remetemos ao contexto histórico de reorganização dos movimentos sociais no Brasil. Em específico, lançamos nosso olhar para o MST, movimento contra-hegemônico campestre que foi gestado no período de 1979 a 1984, sendo criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores/as Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Atualmente o MST está organizado em todo o Brasil e na América Latina e, segundo Caldart (2001, p. 207), segue com os mesmos objetivos definidos nesse Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

Os sem-terra do MST estão sendo sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o *modo de ser* da sociedade capitalista atual e a cultura reproduzida e consolidada por ela. Fazem isto não porque professem idéias revolucionárias, nem porque este seja o conteúdo de cada uma de suas ações tomadas em si mesmas. Contestam a ordem social pelo conjunto (contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade, que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam, e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país (CALDART, 2001, p. 207).

A luta dos/as trabalhadores/as rurais sem-terra também avança no cenário educacional, no decorrer da sua trajetória. Homens, mulheres e crianças se educam em movimento, quer dizer, se humanizam e se formam, como nos possibilita compreender Caldart (2001, 2004), como sujeitos sociais no próprio movimento da luta pela emancipação humana. “A conjuntura e a história vêm desafiando o MST a assumir determinado jeito de fazer a luta pela terra, e este jeito vai conformando seus sujeitos” (CALDART, 2001, p. 213).

Nessa trajetória de luta pelos seus direitos, pela reforma agrária, por um novo projeto de desenvolvimento do País, por educação dentro de sua própria dinâmica, do seu próprio

contexto, o MST estrutura sua filosofia educacional. Segundo Batista (2004, p. 6), são cinco princípios filosóficos:

1) Educação para a transformação social; 2) Educação aberta para o mundo, aberta para o povo; 3) Educação para o trabalho e a cooperação; 4) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 5) Educação como processo permanente de formação/transformação humana.

Os/as trabalhadores/as sem-terra se educam participando diretamente dos movimentos, coletivamente como sujeitos, das suas próprias ações de luta pela terra, sendo essa participação a responsável pelo processo de humanização no que concerne à vida social daqueles/as que antes estavam dela excluídos/as. A educação estruturada pelo MST, segundo Caldart (2002), é pensada e estruturada na perspectiva de romper com o modelo compensatório e de atraso estabelecido pela educação rural e trazer à tona um novo paradigma da educacional, nesse caso a educação do campo.

[...] a concepção de Educação do Campo difundida pelos movimentos sociais para os povos do campo tem sua matriz em três referências: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento e na Pedagogia da Terra. A primeira referência ratifica que são os próprios oprimidos, na sua vivência com o outro, na sua cultura, que se inscreve como sujeitos da sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano (CAMPOS, 2016, p. 7).

A educação do campo vem conquistando espaço na agenda educacional nacional quando o MST organizou o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I Enera, que, segundo Munarim (2008, p. 2), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, foi considerado como o acontecimento que melhor simboliza o nascimento do movimento “Por uma Educação do Campo” com o lançamento do “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”. Apontamos um conjunto de razões que podem ser elencados para justificar essa demarcação de início de período para a educação do campo, relacionadas para caracterizá-lo como movimento de cunho sociopolítico e, ao mesmo tempo, de renovação pedagógica.³⁰ Evidenciamos que estamos falando de um contexto

³⁰ Segundo Munarim (2008, p. 2), as experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da reforma agrária e acampamentos de sem-terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o Unicef, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília),

[...] de amplas lutas do “Movimento Docente” no Brasil em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. Se o campo não pontua aí como “questão de destaque”, de toda maneira, está entre o “todos”. A própria Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), para o bem e para o mal, é resultante desse processo de luta que culminou em 1996. Assim, no bojo desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de Educação Rural. Na LDB, se estabelecem obrigações ao Estado, bem como definição de responsabilidades dos demais sujeitos históricos como a família e a sociedade no que diz respeito à educação, que valem também para o campo. O estatuto da educação obrigatória, por exemplo, que já estava consignado na Constituição de 1988, firmada como direito público subjetivo, gera consequências quantitativas positivas para o campo. Igualmente, abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Parecer nº 36/2001, CEB/CNE).

No seio dessa efervescência culmina a estruturação de um novo olhar, lançado para a educação do campo, para os sujeitos que dela fazem parte e para a escola do campo, a qual, segundo Santos e Sousa (2007, p. 2013), é “concebida como um lugar educativo que deve valorizar a identidade sociocultural dos sujeitos e que pode ter no trabalho um dos princípios educativos”. Dessa forma, apontamos a identidade e o trabalho como duas categorias centrais. O campo começa a ser compreendido como espaço de resistência, de produção de epistemologias a partir dos seus sujeitos, de inovação cultural e econômica.

No ano de 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, momento ímpar e fundamental para estabelecer em âmbito nacional uma nova forma de refletir, pensar e lutar, possibilitando avançar com o processo de ruptura da educação rural e abrir caminhos para a educação dialógica e emancipadora para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Segundo Caldart (2004, p. 1), no processo de construção dessa conferência os movimentos sociais do campo firmam novas referências para o debate e a mobilização popular. Nesse contexto, o campo torna-se espaço de vida digna, reivindicando políticas públicas específicas e um projeto educativo próprio para seus sujeitos que dialogasse diretamente com a sua realidade. Dessa forma, aproveitamos esse cenário elencado para traçarmos uma relação direta dos princípios da educação popular que se assentam na educação do campo e nos dão base para compreender o quão revolucionária é essa matriz orientadora –

esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e Unicef, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”.

a qual encontra no pensamento de Paulo Freire um grande pilar de sustentação, uma vez que os movimentos sociais do campo, para discutir modelo de desenvolvimento para o campo e projeto societário, precisam discutir inicialmente o modelo de educação que é oferecido.

Segundo Caldart (2004, p. 1), esse processo ganhou e ganha força com a articulação nacional “Por uma Educação do Campo”, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando essa mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo, apontando que

[u]ma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante está sendo a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal. A articulação e o movimento foram denominados inicialmente de por uma educação básica do campo; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alteramos o nome para por uma Educação do Campo, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade (CALDART, 2004, p. 1).

A educação popular nos contextos da educação do campo possibilita o enfrentamento e a promoção de um constante desafio político e cultural que está em construir a unidade na diversidade. Os pontos-chaves são a superação da fragmentação disciplinar, a contextualização do conhecimento nos proporcionando possibilidades de apostarmos em uma nova conjuntura social e política, capaz de propor novas opções, novos caminhos para o fortalecimento dos diversos movimentos camponeses, das redes de movimentos sociais, de articulação de experiências distintas, na perspectiva de contribuir para o fortalecimento dos protagonismos dessas populações no semiárido potiguar. O diálogo que estabelecemos com Campos (2016, p. 2) nos aponta para

[...] processos educativos emancipatórios na perspectiva política e pedagógica, ao tempo que a educação do campo cria e recria a educação popular em múltiplas práticas, principalmente em defesa da democracia e da justiça social no campo como território de vida, lutas e conquistas (CAMPOS, 2016, p. 2).

A promoção de processos educativos e emancipatórios que Campos (2016) elenca acima converge com a luz que Batista (2006) nos dá ao refletirmos criticamente sobre a constituição da identidade camponesa e da educação do campo forjada no decorrer da luta dos movimentos do campo. No bojo dos movimentos do campo, durante o agir coletivo, ocorre um processo de aprendizagem coletiva. Nessa experiência de luta, os sujeitos tornam-se atores e autores, a partir do aprender e ensinar coletivo.

4.2 A globalização e a educação popular na contemporaneidade

A velocidade estabelecida pelos meios de comunicação nos possibilita ter acesso a uma grande quantidade de informação, promovendo, de forma intensa, processos de alienação, envolvendo e seduzindo a classe trabalhadora em uma grande trama estruturada pelo capitalismo. A estruturação da dominação e a hierarquização do poder, promovidos pelas elites, no contexto da contemporaneidade, estão fundados na predominância do ter sobre o ser na sociedade de classe, intensificando a alienação capitalista e desestruturando os processos de emancipação dos/as trabalhadores/as, promovendo constante embate. As estratégias de alienação estruturadas nos tecidos sociais pela exploração dos/as trabalhadores/as através do trabalho e a mercantilização das mercadorias e bens fortalecem as grandes estruturas financeiras, intensificando os lucros das grandes empresas transnacionais como em casos mais específicos, já que estamos refletindo sobre o contexto campesino.

De início, recorremos aos escritos de Resende (2016, p. 30), que nos traz o conceito de alienação, subsidiando reflexões acerca do entendimento de tudo aquilo que historicamente obstaculiza a relação de mediação direta a qual se estabelece entre ser o humano e a natureza, de forma que possamos compreender tudo aquilo que está presente ou se interpõe nessa relação. É aqui que uma grande contradição se torna claramente visível, ou seja, a ação das gigantescas corporações nacionais e transnacionais – integrando o globo, estruturando-o verdadeira e substantivamente à globalização. Esse cenário é marcado por retrocessos, o que, nas palavras de Istevan Mészáros (2007), pode ser compreendido como a crise estrutural do capital em nossa sociedade. Ademais,

[a]tualmente, vemos ser oferecida a varinha mágica da *globalização* como uma solução automática para todos os problemas e contradições enfrentados.

Esta solução é apresentada como uma novidade completa, como se a questão da globalização aparecesse no horizonte histórico somente há uma ou duas décadas com sua promessa de bondade universal, ao lado da outrora igualmente saudada e reverenciada noção da “mão invisível” (MÉSZAROS, 2007, p. 7).

Na realidade, o sistema do capital moveu-se inexoravelmente em direção à “globalização” desde seu início, estruturando seu alicerce, necessitando expandir-se devido à irrefreabilidade de suas partes constitutivas; ele não pode considerar-se completamente realizado a não ser como um sistema global totalmente abrangente. É por essa razão que o capital procurou demolir todos os obstáculos que permaneciam/permanecem no seu caminho, de sua plena expansão, e porque ele deve continuar a fazê-lo enquanto o sistema perdurar. As afirmações anteriores basilar nossa compreensão acerca da globalização e suas implicações na formação, nos valores e princípios de homens e mulheres, independentemente do espaço territorial, seja ele do campo ou cidade.

Esse território se torna movediço quando tratamos da educação no Brasil e, mais especificamente, da educação popular, diante de um contexto histórico de tantos retrocessos que são vividos atualmente, levando-se em consideração que, na formação histórica da sociedade brasileira, encontramos marcas profundas do estigma escravocrata e colonizador. Segundo Frigotto (2017, p. 18), a classe dominante incorporou “esse estigma em seu DNA e se expressa pelo autoritarismo político e pela violência de ditaduras e golpes institucionais”, uma questão vivenciada na atualidade brasileira com a conjuntura do golpe parlamentar, midiático e jurídico ainda em curso, ventilando para o contexto educacional o projeto da Escola sem Partido.

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (FRIGOTTO, 2017, p. 25).

No ideário de retrocesso da Escola sem Partido, é colocado em foco a formação crítica, política e cidadã, instituída como base na educação popular, colocando como ameaça à vivência social e, conseqüentemente, à liquidação da escola pública como espaço da formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à

diversidade. De forma clara, visualizamos que a convergência de forças do projeto Escola sem Partido está na educação escolar deixar de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, com isso, transformá-la em investimentos, em capital humano, passando a ser regida pelos critérios e leis do mercado. Nesse cenário, a crise do sistema capitalista toma um caráter não mais cíclico nem regional, mas universal, global, contínuo, e é estabelecida uma total regressão nas relações sociais e educacionais. Torna-se referência não mais a sociedade, nem a esfera pública, mas agora o único espaço que pode garantir direitos universais, o mercado econômico, para o qual não há direitos, mas competição, onde só os mais fortes sobrevivem.

Este processo profundamente regressivo indica que a sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais só pode ser mantida mediante a doutrina do ajuste e da austeridade que se traduz pela ampliação da exploração do trabalhador, corte de direitos, difamação e desmanche do que é público e de políticas universais. [...] a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado (FRIGOTTO, 2017, p. 25).

Esses grupos, atendendo aos interesses da classe dominante, não admitem abrir apenas mão do lucro e dos privilégios, mas torna-se insuportável a ascensão da população que, antes dos governos Lula e Dilma (PT), estava na faixa de extrema pobreza; o aumento real do salário-mínimo, pelo qual se efetivou a distribuição de renda; os bons êxitos alcançados pelo Programa Bolsa Família, atendendo a quase 14 milhões de famílias; a criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; as políticas específicas para mulheres, as populações negras, quilombolas, índios e ciganos e o seu acesso ao ensino básico e uma significativa parcela à universidade pública; as políticas públicas para a educação do campo, com direito a educação, saúde, assistência técnica e valorização da agricultura familiar, tendo como bandeira as lutas contra os agrotóxicos e a soberania alimentar.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2011), em sua vasta obra, e outros tantos pesquisadores da educação popular, como Nahmias (2006), Paludo (2006), Pontual (2006) e Scocuglia (2003), nos ajudam a compreender que o momento presente é o de emergência para as classes populares, nos impelindo a buscar, a partir do reconhecimento dos direitos à diversidade e à diferença, a visibilidade do *outro*, a valorização da multiplicidade de expressões dos grupos humanos. A luta pelo entendimento e apropriação do desenvolvimento

tecnológico possibilita diretamente a criação de formação de uma consciência planetária, na perspectiva de que o mundo é uno, todos vivemos nele e, portanto, como cidadãos no mesmo mundo, temos direitos, deveres e responsabilidades compartilhadas.

O momento atual, ao contrário de exigir o rebaixamento da qualidade da educação e o afrouxamento da capacidade crítica, revela a necessidade de maior aprofundamento teórico e crítico. Se a prática educativa e a reflexão sobre o atual PPP demonstram sua inconsistência, seu anacronismo e sua inoperância, tanto em função dos fins a que a educação se propõe, quanto das exigências que lhe são impostas pela sociedade, ao invés de amolecer, adocicar e rebaixar a proposta, trata-se de ampliá-la, enriquecer o currículo para proporcionar uma sólida formação teórica, metodológica e prática aos futuros educadores (ORSO, 2017, p. 137).

Diante da atual conjuntura, sabemos que só conseguiremos mudar as estruturas se mudarmos as realidades. Dessa forma, o aprofundamento da compreensão sistêmica do metabolismo social só pode ser transformado com o respeito e a valorização da diversidade cultural e a consciência a partir dessa complexidade. Diminuir ou apagar dos currículos escolares, do PPP e da formação inicial e continuada a criticidade, a possibilidade de reflexão ou mudança da condição social dos sujeitos em questão definitivamente não será a solução. Isso nos impulsiona a lançar um outro olhar acerca de como pensar e criar práticas educativas e agroecológicas para tornar o mundo um lugar com mais equidade, sustentável e que contenha elementos que caracterizem as especificidades locais, mas não percam a conexão do contexto globalizado.

Assim, é preciso promover a compreensão de que as ações locais têm repercussão e projeção global ou mundial, como nos aponta Santos (2009), com o desenvolvimento a partir de um localismo globalizado.³¹ A incorporação dessa visão fomenta o sentido de responsabilidades pessoal e social e desenvolve, a partir da diversidade, a solidariedade, possibilitando a ampliação de horizontes e nos proporcionando, a partir da educação popular, uma visão orgânica e realista do mundo, o fortalecimento da compreensão dos próprios direitos e obrigações, bem como dos outros (direitos individuais e direitos coletivos), chamando-nos para a responsabilidade como educadores/as.

³¹ Entende-se por localismo globalizado, segundo Mattos (2010, p. 26), um conjunto de iniciativas que visa a criar e manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, orientados por lógicas participativas e cooperativas. É uma espécie de medida protetora contra as investidas deletérias da globalização, o que não significa, necessariamente, uma forma de isolacionismo [...]. Parte-se da hipótese de que o localismo, embora seja uma resposta resistencial ao globalismo hegemônico, pode vir a contribuir para essencializações, quando as diferenças locais se tornam intoleráveis.

Nesse sentido, trata-se de focar a educação a partir da diversidade cultural e social; trata-se de transformar o reconhecimento da diversidade e da pluralidade culturais cotidianas e trabalhá-las valorizando positivamente as diferenças. Isso porque, se admitirmos que a interdependência do mundo de hoje nos envolve a todos e a todas, então, talvez, devêssemos buscar novas formas de viver juntos, de compreender o outro como alguém que deva ser respeitado profundamente em todas as suas diferenças. Uma educação que se abre à diversidade cultural pode ser uma ferramenta em nossos esforços de compreender a complexidade do mundo. Mais ainda, pode ser uma das chaves para abrir as portas de uma nova sociedade, já que o aprendizado intercultural pode nos permitir enfrentar melhor os desafios da realidade atual. Neste sentido, a aprendizagem intercultural é um processo de crescimento pessoal com implicações coletivas (NAHMÍAS, 2006, p. 124).

Continuamos refletindo em torno da aprendizagem intercultural que também pode ser entendida a partir de diversos níveis. Em um nível mais literal, refere-se a um processo individual de aquisição de conhecimentos, atitudes ou comportamentos conectados com a interação de diferentes culturas. Dessa forma, não estamos apenas justapondo culturas, mas partindo de referenciais que nos possibilitam perceber que diversidade cultural pode ser abordada a partir de diferentes perspectivas. Torna-se fundamental iniciarmos com o entendimento de que os primeiros elementos a serem considerados para a incorporação da diversidade na educação popular é a atitude e a aptidão, para trabalhar com a diferença e valorizá-la como um aspecto mais enriquecedor que ameaçador. Nesse sentido, o entendimento da alteridade é o primeiro passo necessário para a consolidação de uma educação inclusiva e não homogeneizadora, criativa e não reprodutiva, participativa e não hegemônica, base para os processos dialógicos possíveis através da educação popular.

O cenário está dado: globalização provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros; regionalização caracterizada pela formação de blocos econômicos; fragmentação que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo. É nesse contexto, nessa travessia de milênio, que devemos pensar a educação do futuro, e podemos começar por nos interrogar sobre as categorias que podem explicá-la (GADOTTI, 2000, p. 34).

Essas são categorias consideradas clássicas na explicação dos fenômenos da educação em uma perspectiva marxista, constituindo-se com um importante referencial para nossa prática pedagógica e educativa, subsidiando uma estrutura para a leitura e compreensão do

mundo da educação popular na atual conjuntura, para a compreensão dos caminhos da educação do futuro. Essa leitura panorâmica, aliada às ações desenvolvidas pelos movimentos sociais e à compreensão dos contextos históricos, nos ajuda a entender a dinâmica organizativa e as ações das organizações sociais, possibilitando conhecer melhor suas experiências e principalmente, no nosso caso, os movimentos sociais camponeses.

Os *novos* temas e seus *novos atores* materializam processualmente a leitura sempre dinâmica e compromissada de um contexto que, com o passar dos anos, se modifica indubitavelmente, mas que não expressa a solução de urgentes chamados éticos com os quais nos comprometemos há tantos anos. A Educação Popular manteve seus *pilares* fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico), porém seu caráter dialético, sua inerente flexibilidade e seu compromisso ético e político não abandonam as atuais demandas da sociedade. Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação de análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui tudo, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica (HURTADO, 2006, p. 148).

Os movimentos sociais, as ONGs, os governos democráticos e um grande número de estudiosos compreendem que o disseminar de práticas participativas nos espaços públicos vem reforçando e, com isso, promovendo redefinições das relações entre Estado e sociedade civil. Percebemos significativa contribuição e atuação direta nas novas esferas públicas democráticas e na promoção de um processo progressivo de publicização do Estado e de desestatização da sociedade. Entretanto, um grande contraponto é defendido por movimentos sociais reacionários, como o Movimento Brasil Livre (MBL) e políticos conservadores da bancada neopentecostal e que defendem o projeto Escola sem Partido, que, em caráter autoritário, vem afirmando a criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora. Em seus posicionamentos de intolerância e ódio, afirmam que os movimentos sociais, de mulheres, de negros, de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros e, em particular, o MST, promovem processos antidemocráticos, de manipulação de massa e de desvirtuação dos valores da moral da família.

No contexto da globalização, segundo Frigotto (2017, p. 20), “impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso a terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura” é trazer novamente à tona a miséria econômica de milhões de famílias. Nossa análise nos mostra o gigantesco desafio da educação popular, tendo em vista que os principais atingidos são as populações que vivem nas periferias

urbanas, em favelas e nas regiões rurais abandonadas ao seu destino, condenadas também à miséria educacional e cultural e que as deixa reféns da manipulação da mídia e de um crescente mercado de seitas religiosas que usam “deus” como mercadoria.

Este debate, denominado refundamentação da Educação Popular, buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua intervenção. Deste amplo campo de discussão, destaco – para fins deste texto – aqueles aspectos referentes às contribuições da Educação Popular para os processos de construção de uma cidadania ativa e de democratização das estruturas políticas e espaços públicos (PONTUAL, 2006, p. 92).

Isso nos mostra a tamanha fundamentação e importância de uma educação para a cidadania, ajudando-nos a sedimentar seus escritos quando afirmam que uma educação voltada ao objetivo global de formar cidadãos críticos/reflexivos, agentes transformadores de sua realidade, promove o desenvolvimento de compreensões da realidade complexa em que se vive. Torna-se extremamente importante a reestruturação ou criação de ações educativas planejadas e, com isso, a criação de instrumentais pedagógicos capazes de promover um aumento de qualidade de vida para a população, fortalecendo o estado democrático. O fortalecimento também dos diversos coletivos, a intervenção dos atores que também se tornam autores nesse contexto dos espaços públicos e canais de participação cidadã estruturada na pedagogia da autonomia tem de estar centrados em experiências estimuladoras.

A globalização e o impacto tecnológico provocam um processo conhecido como (re)fundamentação da educação popular. Nasce então um novo desafio: o de construir a unidade na diversidade, superando a fragmentação e apostando em um novo bloco social capaz de propor novas opções. Nesse cenário, a perspectiva de fortalecer o poder dos setores populares, recuperar prioritariamente o espaço pedagógico, o espaço cotidiano, a ética e a dimensão cultural dos sujeitos torna-se prioritário, desde a articulação dos setores pedagógicos, políticos ao aprofundamento da relação escola-comunidade, compreendendo que, metodologicamente, a partir do pessoal para o social, do local, podemos centrar forças para um projeto de expansão nacional.

Os novos paradigmas da contemporaneidade ventilam para a educação popular as duas grandes ações que devem ser priorizadas e desenvolvidas no momento: a promoção do processo de inclusão social e fortalecimento das práticas de democracia participativa como condições para um desenvolvimento integral, inclusivo, com equidade e sustentável de nossas

sociedades. Essas ideias casam diretamente com o diálogo de Paulo Freire com Pontual (2006), quando nos apresenta que,

[p]ara Freire, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Para ele, a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa dos seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, de inúmeras decisões que vão sendo tomadas. É nesta perspectiva que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. E conclui afirmando que é decidindo que se aprende a decidir (PONTUAL, 2006, p. 96).

Nessa perspectiva, a educação popular nos traz um compromisso fundante para a transformação social, uma vez que o mundo atual continua injusto, desumano e excludente. Hurtado (2006) apresenta uma leitura e interpretação dos fenômenos, feitos através da ética e da leitura moral, fundamentada no compromisso

[...] epistemológico de caráter dialético. Rechaçamos o enfoque positivista, que converte o educando em mero *objeto* de recepção passiva de conhecimentos pré-elaborados – o que Freire chama *educação bancária*. Para a Educação Popular, a realidade é uma verdadeira fonte de conhecimento que não podemos simplificar isolando-o das dinâmicas reais socioeconômicas, culturais e políticas do contexto. “O conhecimento é, portanto, o processo que resulta da *práxis* permanente dos seres humanos sobre a realidade”, nos lembra Paulo Freire (HURTADO, 2006, p. 151).

Segundo Hurtado (2006), o conhecimento sempre é gerado socialmente, dando base para compreender os princípios e valores da educação popular na tentativa de construir sujeitos livres mediante uma educação cidadã. O conhecimento nunca pode ser entendido nem usado como instrumento de dominação; a educação deve ser entendida e praticada como um ato libertador, de caráter dialético, de modo que a realidade é uma fonte inesgotável de conhecimentos que não podem ser isolados das dinâmicas sociais. Devemos superar esse reducionismo e alargar nossa proposta metodológica que sintetiza criativamente a *condução* e *direcionalidade* do fato educacional. Não é possível deixar a prática educacional ao acaso. “O educador tem que ensinar e o educando tem que aprender”, afirma Freire, e, em sua famosa frase, “ninguém educa ninguém; todos nos educamos juntos”, o que não pode nos conduzir a renunciar irresponsavelmente ao papel de educadores. Esse caminho nos leva ao entendimento de que a educação é um ato democrático e democratizador, seja em ambientes

formais ou não formais de educação. “Educação Popular assume uma posição consequente e define educação também como um ato político. Em consequência, afirma que toda educação é, além de um ato pedagógico, um ato político” (HURTADO, 2006, p. 153).

Essa ideia se baseia fundamentalmente em uma concepção dialética e dialógica, compondo-se, então, em uma ação coletiva em que os sujeitos envolvidos no processo são produtores dos seus próprios conhecimentos, nas suas reflexões, nos direcionando para o caminho que nos leva a pensar que

“A esperança é necessária, mas não suficiente, ela sozinha não ganha a luta, mas sem ela a luta fica enfraquecida e titubeia...”, como afirma Paulo Freire. Por isso, uma tarefa urgente do CEAAL é continuar a manter a esperança em um mundo melhor. Devemos educar e educarmo-nos a este respeito. Como resultado, voltamos a assumir a capacidade crítica e de denúncia frente às aberrações que a ideologia neoliberal nos apresenta como *normais*. Não podemos continuar nos calando, sob o pretexto de sermos considerados *pré-modernos*. Não se trata de voltar a linguagens *revolucionárias*, mas de denunciar os crimes sistêmicos, a falta de compromisso, a cômoda e cúmplice atitude de muitos intelectuais que se instalaram na mera especulação teórica (HURTADO, 2006, p. 154).

Consideramos, a partir do que foi enunciado por Hurtado (2006), extremamente conveniente finalizar as reflexões deste tópico apontando características que se tornam definidoras da educação popular. Tais características configuram um verdadeiro horizonte de contribuições que se entrelaçam com a educação do campo, de múltiplas possibilidades de ênfases que são colocadas nos desafios da educação popular, partindo dos diversos contextos, resultam particularmente dos interessantes pontos de vista que assumimos como nossos, e do nosso local de fala no semiárido potiguar, os quais fortalecemos e agregamos outros, tais como:

- Recuperar prioritariamente os espaços educativos, a ética e a dimensão cultural dos sujeitos do semiárido, aspectos fundamentais para a condição de que o pedagógico e o político devam ser estreitamente articulados, sem que um engula o outro, como no caso da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.
- Potencializar e, com isso, aprofundar a relação escola do campo e comunidade, de maneira que as experiências de formação de uma nova cidadania não funcionem em paralelo, ou, o que seria pior, em oposição, mas se enriquecerem mutuamente, possibilitando a construção de uma identidade camponesa positiva e não mais

estigmatizada ou subalterna.

- A luta e enfrentamento/resistência dos movimentos sociais camponeses que buscam articulações internacional, nacionais e locais para o fortalecimento das suas ações educativas e pedagógicas com reflexões e propostas que confrontem a lógica de exclusão social, política e cultural agravada nos últimos anos.

5 LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO CAMPO E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO POTIGUAR: UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS

A beleza presente no semiárido potiguar, a cultura de cada comunidade, os saberes e tradições tão fortes e presentes na ancianidade dos/as mais velhos/as, a riqueza das experiências de vida dos/as agricultores/as, seus ensinamentos e conselhos que tivemos a oportunidade de compartilhar a partir das vivências com os/as estudantes da Ledoc no tempo-comunidade, nas aulas de campo e nas trocas de experiências no tempo-escola (universidade) nos impulsionaram a levantar os questionamentos presentes nesta tese, elencados anteriormente e que rememoramos a seguir: como podemos não fragmentar a formação de professores/as e como potencializar a construção pelos educandos dos seus próprios conhecimentos? Como articular o mundo do trabalho com as práticas educativas ou pedagógicas para o contexto do semiárido potiguar? Como possibilitar a construção de um processo formativo que possibilite o desencadeamento de novas lógicas para organização escolar e método do trabalho pedagógico em escolas do campo? Como desenvolver práticas educativas e pedagógicas contra-hegemônicas de enfrentamento ao agronegócio da fruticultura irrigada em expansão no RN? Como fortalecer as práticas educativas e pedagógicas de convivência com o semiárido desenvolvidas pela agricultura familiar e como torná-las efetivas nas escolas?

Com base nesses questionamentos e na nossa prática docente, nosso olhar mudou completamente de perspectiva no que concerne às imagens que antes estavam cristalizadas sobre o semiárido nordestino, possibilitando enxergar as inúmeras potencialidades de estratégias de convivência com o semiárido que poderíamos empreender em sala de aula, como práticas pedagógicas contextualizadas que respeitem as características e particularmente do bioma caatinga, a cultura e religiosidade popular tão forte nas comunidades rurais, a forma de viver e pensar/refletir nordestina que antes não era valorizada e sim estereotipada na educação urbanocêntrica.

Convergindo com nossas reflexões elencadas acima, Reis (2010) nos convida para o diálogo, quando nos diz que a educação para a convivência com o semiárido

[...] precisa fazer sentido na realidade vivida pelas pessoas, no lugar onde elas vivem, pois, se a educação não está a favor de um modelo de desenvolvimento sustentável e integrado, ela desconsidera todas essas

particularidades locais. Mas, se ela está a favor desse modelo de desenvolvimento, ela tem de tornar-se uma ferramenta fundamental para que as pessoas se libertem, se emancipem, que, a partir do local, elas saibam atuar melhor sobre o meio em que vivem e possam, assim, viver mais felizes (REIS, 2010, p. 123).

A educação do campo nos lança o desafio de pensarmos a construção de novas epistemologias, novas práticas pedagógicas e novas estruturas curriculares. Esse processo começa a ser forjado pela luta dos movimentos sociais camponeses, na busca da construção de processos educacionais emancipatórios, diretamente dialogando com o Estado, as universidades, os demais atores sociais, com o viés de construir processos sociopolíticos e pedagógicos dialógicos para a realidade do campo.

Compreendemos que esse projeto educativo que parte de trabalhadores/as do campo é uma necessidade urgente diante das transformações e dos novos paradigmas pedagógicos que apontam o destino da humanidade contemporâneo como um destino comum, um destino planetário, em que o campo não está excluído desse projeto societário que contempla uma relação mais saudável, equilibrada e sustentável entre o mundo do eu, o mundo das coisas e o dos homens/mulheres. A necessidade apontada por agricultores/as de promover a formação inicial de educadores/as que atuem nas áreas rurais do semiárido potiguar, de forma contextualizada, materializa-se no projeto desenvolvido pela Ledoc/Ufersa, proporcionando uma nova forma de construção de epistemologias a partir da realidade camponesa. Dessa forma, neste capítulo trazemos a voz dos/as estudantes da Ledoc que moram no município de Apodi.

5.1 Percepções de práticas educativas de convivência com o semiárido: o antes e depois do processo formativo na Ledoc

Os/as estudantes da Ledoc/Ufersa ingressam no curso através de um processo seletivo vocacional, o que os/as diferenciam dos/as demais alunos/as dessa instituição, pois o curso atende às exigências do MEC no que tange à necessidade de formação de professores/as para a área rural e que nela já habitem.³² Nessa perspectiva, buscamos evidenciar, inicialmente, na

³² O perfil dos/as estudantes da Ledoc/Ufersa atende ao estabelecido em todos os editais anuais de ingresso no curso. a) Professor/a em exercício nas escolas do campo da rede pública que, tendo o ensino médio concluído, não tenha formação de nível superior; b) Profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de educação do campo ou vinculados a movimentos sociais ou sindicais do campo, que, tendo o Ensino Médio concluído, não tenham formação de nível superior; c) Profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à Educação Básica da

segunda parte deste capítulo, as contradições referentes à categoria trabalho, em que Pires (1997) nos ajuda a compreender e dialogar com os sujeitos da tese, levando a perceber que

[...] o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz), definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (PIRES, 1997, p. 89).

Isso nos dá impulso para mergulhar no contexto em que a categoria trabalho, para os homens e as mulheres que moram na região semiárida e nessa terra trabalham, exercem seus meios de produção e buscam condições dignas de existência, está imerso em um cenário de alienação e exploração do capital internacional. No que concerne aos/às nossos/as estudantes do município de Apodi, falamos das grandes empresas internacionais, ligadas à fruticultura irrigada que expropriam suas terras e não garantem as condições de vida digna para a existência dessas populações, como podemos perceber na fala de Carcará logo a seguir, militante do sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Apodi:

Tem a Angel Agrícola, que foi a mais antiga que chegou por aqui, o pessoal costuma chamar de japonês, ali próximo a Milagre. Ela se instalou lá em Milagre e fica usando a produção de mel lá de Milagre. Milagre é um lugar de referência, a produção de mel caiu drasticamente, abelha não se dá bem com veneno, existem pesquisas nacionais e internacionais que mostram isso, além de que eles escolhem os cantos estratégicos para aniquilar. Eu acho que só tem Milagre e outro assentamento do Brasil. Milagre naquele período era pioneiro, no Brasil, era o único assentamento que tem saneamento básico. As forças, todas as águas são canalizadas pra um lugar que são reaproveitadas pra produção de capim, de alguma produção, e aí ela se instalou lá, a Angel Agrícola. Tem o Balão Bessa que chegou ali, Melão Doçura, se eu não me engano, está ali próximo da BR, e a Agrícola Famosa, essas são as empresas do agronegócio, a Agrícola Famosa. Melão Mossoró também. Então chega muito rápido, tudo é muito novo pra nós, inclusive até pra nós entrar nas empresas e muito obrigado, é um direito dos trabalhadores ter nós do sindicato lá, eu já fui duas vezes na Agrícola Famosa. Mas nenhum momento foi bom. Só eu que tive a natureza de ir lá, porque ninguém... Por exemplo, o companheiro Edilson não suporta de jeito nenhum. É preciso ter frieza em certas horas, cê não falar isso, isso aqui que eu estou falando dessa empresa, depois, eu pago caro com isso, então é preciso saber o que vai falar. Ser muito frio mesmo, você ver uma situação, rede por cima de rede, os trabalhadores lá dentro da Agrícola Famosa, um espaço muito fechado

população do campo, que, tendo o ensino médio concluído, não tenham formação de nível superior; d) Jovens e adultos de comunidades do campo que tiverem concluído o ensino médio ou curso equivalente e que não tenham formação em nível superior (Edital nº 011/2017).

com a coberta de uma telha de ferro, se pergunta se é bom, ele diz que é, porque eles têm medo de perder o emprego. Se a alimentação é boa, eles dizem que é. Mas eu fui na hora do almoço justamente pra ver isso, constrangedor, diferente do lote do pai de vocês, a gente entra e sai sem ser revistado. Lá na Agrícola, você entra, o vigia manda parar, revista o carro todinho, você abre as portas, na hora de sair, revista novamente. Então, é um clima muito tenso dessas empresas também, sabe? Eu, até no dia que eu fui na Agrícola, vinha voltando, era um vigia amigo meu aqui, a gente nasceu e se criou junto e ele pediu até desculpas, mas é a ordem. Não, eu entendo o que você está fazendo. É o que o capital faz com as pessoas, né?

As condições miseráveis de trabalho dos homens e mulheres que atuam nas empresas da fruticultura irrigada no município de Apodi, relatado por Carcará, ajudam a evidenciar nesta tese as contradições de luta e resistência dessas populações camponesas diante do mundo do trabalho. As estratégias e amarras que as grandes empresas internacionais utilizam para burlar as leis trabalhistas, as péssimas condições de acomodação e alimentação, de segurança para seus trabalhadores, do uso intensivo de agrotóxicos e da fetichização da mão de obra inserem os/as trabalhadores/as rurais em um denso processo de alienação e perigo, levando-os/as a acreditar que, ao terem sua carteira de trabalho assinada e os mínimos direitos assegurados, passarão a levar uma vida estável, justa e honrada.

Nesse cenário, percebemos que a expansão do agronegócio é cada vez mais evidente, e a luta dos movimentos sociais campesinos é cada vez mais acirrada, na perspectiva de barrá-los e traçarmos o fortalecimento da agricultura familiar para a convivência com o semiárido. Refletirmos à luz dada por Pires (1997, p. 90) acerca da urgente necessidade de impulsionarmos “um movimento contraditório humanização/alienação” que converge com os reais interesses da educação do campo, distanciando-se do modelo de educação rural e urbanocêntrica.

Essa é a realidade da Chapada do Apodi, onde residem os/as estudantes da Ledoc que foram sujeitos desta investigação e moram nas áreas de assentamentos. Os/as trabalhadores/as que atuam nas empresas do agronegócio são os seus parentes, os/as amigos/as, os/as vizinhos/as e cônjuges, o que nos fez propor o seguinte questionamento para empreendermos essa discussão: a educação do campo desenvolvida pela Ledoc possibilita às/aos estudantes do município de Apodi a compreensão de um projeto societário contra-hegemônico de fortalecimento da agricultura familiar através das práticas educativas para a convivência com o semiárido embasada pela educação popular e pela educação do campo? Por quê?

Convidamos Aroeira para iniciar a discussão acerca da sua compreensão de um projeto de sociedade contra-hegemônico que potencializasse o desenvolvimento da agricultura familiar, lançando seu olhar de antes e depois do seu ingresso na universidade: “Antes, alguns

ainda não tinham uma conscientização de reivindicações de direitos, depois que ingressaram na Ledoc houve uma mudança, e hoje foram transformados e agora são formadores de opinião”.

Torna-se uma questão fundamental para a educação popular e as estratégias de convivência com o semiárido a reflexão e a crítica no que concerne à alienação em que estão imersas as populações camponesas, além da humanização que essa educação pode desenvolver rumo à autonomia e emancipação.

A humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, idéias, conhecimento, tecnologia etc.) com os quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência. A forma histórica de produzir a humanidade chama-se trabalho, portanto a centralidade do trabalho nas relações sociais diz respeito também à educação (PIRES, 1997, p. 91).

Pires (1997, p. 90-91) reforça nossas concepções quando diz que “não há possibilidade de construção de um agir pedagógico sem que esta questão esteja presente. Há, sim, possibilidade de estar escondida, camuflada, não pensada, mas estará sempre presente”. Nessa perspectiva, trazemos a voz de Palma, que nos aponta que

[e]ssa pergunta é meio complicada para responder. Todas as técnicas de convivência com o semiárido eu já conhecia antes do curso. Já fazíamos uso delas. Acho que aqui está a resposta: todas as “percepções de práticas educativas” foram formadas na Ledoc, porque eu não tinha um olhar diferente para essa possibilidade de que se poderia usar essas técnicas como para se trabalhar de forma contextualizada em uma sala de aula. Antes da Ledoc, elas estavam lá, mas eu não dava a mínima importância para elas. Não nesse sentido. Graças à oportunidade de estar no curso, minha visão mudou radicalmente em relação às nossas práticas (PALMA).

A experiência de vida que os/as estudantes da Ledoc trazem para a universidade durante o tempo-escola, a valorização dos conhecimentos populares, o perfil diferenciado de ingresso na instituição e o investigar, refletir e transformar o contexto em que estão inseridos durante o tempo-comunidade possibilitam a construção da autonomia deles/as. No caso de Palma, analisamos o seu contexto de vida, como mulher negra agricultora e filha de agricultores, que vivem em Apodi no assentamento Paulo Canapun. Dessa terra retira seu alimento e é filiada aos sindicatos dos/as trabalhadores/as rurais desse município. Palma nos relatou que sua militância era exercida quando necessário nos movimentos sociais camponeses, não sendo muito ativa, mas sempre participando de projetos sociais que

contavam com a assistência técnica e acompanhava as reuniões mensais no sindicato. Como discente da Ledoc, no decorrer das aulas, sempre apresentou uma grande criticidade referente às análises que elencamos, evidenciando o seu empoderamento, sua experiência de vida e opiniões que concordavam ou discordavam diante da construção do conhecimento coletivamente, produzindo novas epistemologias.

O saber popular construído durante a sua vida como agricultora, o acompanhamento da assistência técnica referente aos projetos de que participou, que envolviam as estratégias de convivência com o semiárido para melhoramento da produção animal/vegetal e sua vivência nos movimentos sociais, nos fazem lançar um olhar agudo de análise, e com isso constatamos que, durante o processo de formação dos/as estudantes da Ledoc, acontece a promoção e o reconhecimento de práticas educativas para a convivência com o semiárido, promovendo a autonomia dos/as estudantes a partir do seu contexto, nos fazendo sustentar esta tese. Segundo Freire (1996, p. 55), “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”, abrindo caminho para afirmarmos que esse processo é construído na própria dinâmica em que os estudantes se reconhecem como atores e autores sociais.

A fala de Angico corrobora com o pensamento de Freire, possibilitando reforçar nossa afirmação anterior. Dessa forma, a estudante nos relata, com base na sua experiência de vida, que

[a]lguns estudantes da Ledoc não tinha ainda essa leitura de práticas educativas de convivência com o semiárido, eu particularmente tinha esse entendimento, pois já tinha participação dentro dos movimentos de assentamentos e do sindicato e também do programa do EJA Mova Brasil e outros colegas que participavam de outros movimentos sociais também tinham esse entendimento sobre essa temática (ANGICO).

Angico esclarece rapidamente, a partir de sua fala acima, que, pelo perfil exigido para ingresso na Ledoc, através do PSV, os/as estudantes que já trabalham com educação do campo ou moram nas áreas rurais e nela produzem ou militam em movimentos sociais podem ter uma maior aproximação com as práticas educativas para a convivência com o semiárido, como é o seu caso, mas nem todos/as têm. Ela reside no assentamento Tabuleiro Grande e compõe um coletivo de mulheres agricultoras que atuam na produção agrícola a partir de quintais produtivos, através da organização em Mandala, associado à produção de aves para o consumo das famílias.

Constatamos em diversos momentos durante o percurso de construção desta tese que o fortalecimento das comunidades rurais do município de Apodi estrutura-se a partir do movimento de mulheres. Esses coletivos atuam basicamente em potencializar o protagonismo das ações coletivas desenvolvidas pelas mulheres agricultoras, estruturando o trabalho, a economia solidária, as questões de gênero, a segurança e a soberania alimentar e rumo à emancipação humana.

Convidamos Marx (1979) para esse diálogo, com o intuito de buscar um melhor aprofundamento e entendimento acerca da realidade em que as populações camponesas estão imersas, no que concerne à apropriação da totalidade dos instrumentos de produção em que estão inseridos. Nesse contexto, dos

[...] instrumentos de produção é, precisamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. Essa apropriação é, além disso, condicionada pelos indivíduos que apropriam. Somente os proletários atuais, inteiramente excluídos de toda autoatividade, estão em condições de impor sua autoatividade plena, não mais limitada, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no decorrente desenvolvimento de uma totalidade de capacidades (MARX, 1979, p. 73).

Diante da apropriação dos/as trabalhadores/as rurais dos meios de produção, compreendemos, a partir de Marx (1979), o quão significativo pode ser o entendimento da totalidade no contexto de expansão do agronegócio em Apodi, na luta dos movimentos sociais do campo pelo fortalecimento da agricultura familiar e as contradições que compõem esse processo, ventilando a voz desses sujeitos para a educação do campo desenvolvida pela Ledoc.

Refletir sobre a vida dos/as estudantes da Ledoc que residem nos assentamentos de Apodi, visualizando não de forma fatalista, mas sim esse território como um celeiro de possibilidades, nos dá margem para compreender o quão significativas podem ser as estratégias de fortalecimento da agricultura familiar despertadas pela Ledoc a partir das práticas educativas de convivência com o semiárido e como essas práticas educativas podem ser inseridas na educação formal, transformando-se em práticas pedagógicas.

Segundo Freire (1996, p. 74), essa percepção da realidade do homem e da mulher do campo como seres “programados, mas para aprender” e, em seu contexto, a partir da sua leitura de mundo, para ensinar, para conhecer, para intervir, nos faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da

autonomia de educadores e educandos, com a perspectiva de potencializar o protagonismo desses sujeitos.

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura reacionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 74).

Diante dessa conjuntura, Pires (1997, p. 91) alerta que a humanização é um “instrumento particular do processo educacional” e pode ser tratado de forma a descortinar/libertar a alienação/alienados e contribuir diretamente para a potencialização do processo de produção de novas epistemologias para os/as estudantes da Ledoc. Pajeú exemplifica como a construção dessas novas epistemologias pode ser evidenciada no contexto do semiárido potiguar a partir de práticas educativas para a convivência com o semiárido.

Acreditamos que a prática educativa tem que estar condicionada primeiramente ao diálogo com os educandos, as rodas de conversas, as aulas de campo, o tempo-comunidade, e nos permitiu identificar aspectos que podem ser contextualizado com a vivência dos mesmos. Antes não fazia ideia do que seriam essas práticas educativas, e como poderia ser trabalhado algo novo em uma escola do campo ou algo que relacionasse o semiárido. Depois da Ledoc, os olhares se expandiram, e um novo senso crítico passou a ser fomentado nos educadores/as que hoje compreendem que não se constitui uma prática educativa de qualidade sem contextualizar com a realidade dos discentes e da comunidade escolar (PAJEÚ).

É possível perceber na fala de Pajeú a demarcação da drástica diferença entre o antes de ingressar na universidade, o durante e o depois de concluir a Ledoc, evidenciando emblematicamente os processos educativos que potencializaram o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, verificamos que há um valor significativo no aprender coletivo, com a leitura de mundo, elementos cruciais para o desenvolvimento da educação contextualizada, gerando um deslocamento do pensar via aprendizagem na educação popular. Torna-se imprescindível salientarmos a importância de proporcionar oportunidades para as populações camponesas do semiárido, que antes eram apenas oprimidas e estavam fadadas ao insucesso, permanecendo presas no sistema de dominação eurocêntrico, branco, heterossexual e cristão. Assim, continuamos nos questionando, a partir das ideias de Gohn (2002), no que

tange às possibilidades de práticas educativas contra-hegemônicas semeadas pela Ledoc no semiárido potiguar.

5.2 Da comunidade à prática pedagógica: o olhar sobre as estratégias de convivência com o semiárido potiguar

Para dialogarmos com as populações camponesas, em sua vasta diversidade, no que concerne à educação do campo, seja na educação infantil, educação básica, ensino médio ou superior, precisamos compreender que esses caminhos devem ser iniciados em um processo que exige sensibilidade e respeito ao contexto em que os sujeitos estão inseridos, pois em primeiro momento apontamos a relação entre a leitura de mundo que a educação popular nos apresenta como o elemento estruturante para o desenvolvimento da educação para a convivência com o semiárido.

A formação inicial e continuada dos/as educadores/as, que antecede ao paradigma de educação do campo, homogeneizava tanto o currículo escolar como não contemplava as especificidades regionais ou locais no que concerne à história e cultura das populações camponesas. Paulo Freire, no decorrer de sua vasta obra, aponta o quanto é estruturante para o desenvolvimento de processos educacionais a partir da educação popular a compreensão da realidade em que os/as educando/as (crianças, jovens e adultos) estão imersos. Dessa forma, elencamos alguns questionamentos a seguir que nos possibilitam refletir: De onde partem? Quais são as especificidades culturais? Que tipo de manifestações culturais encontramos? Quais são as bases econômicas daquela comunidade? Qual a relação do homem/mulher no contexto local-global com a natureza?

A leitura de mundo, diante desse contexto, em que impera a pluralidade e a diversidade, como nos diz Passos (2010, p. 238), é “direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania”, tendo como papel fundamental, sobretudo, a prática de procurar alterar a visão de mundo e a representação social – no caso do nosso cenário, o semiárido potiguar. Essa perspectiva é impetrada na transformação do nosso lócus de investigação, que era caracterizado no imaginário popular como miséria, chão rachado, pobreza e de seca, em outra representação, a de um semiárido como espaço de novas possibilidades e condições de vida através da educação para a convivência com o semiárido. Convidamos os/as estudantes da Ledoc para dialogarmos a partir dos seguintes questionamentos: **quais estratégias de convivência com o semiárido**

existem na sua comunidade que você levaria para a sua prática pedagógica? Em qual área? Como você as contextualizaria?

Iniciamos com a fala de Juazeiro, morador da comunidade do Sítio Poço Tilon, assentamento São Manuel, nos dizendo que na sua

[...] comunidade existem algumas estratégias de convivência com o semiárido, como as cisternas de placas e os bioágua. Os dois eu levaria para a minha prática, podendo ser trabalhadas tanto na área biológica e ecológica, trabalhando as questões ambientais, como o reaproveitamento de água, clima, entre outras questões, podendo também relacionar com a matemática, trabalhando conteúdos como volume e formas geométricas (JUAZEIRO).

A abordagem interdisciplinar que Juazeiro nos apresenta em sua fala mostra a gama de interações que podem ser desenvolvidas nas salas de aula com uma única estratégia de convivência com o semiárido, elencando tanto as questões ambientais e ecológicas da área de ciências naturais como o ensino da matemática, que pode ser abordado a partir de sua complexidade geométrica (no que concerne à dificuldade para muitos/as), mas é executada facilmente por um pedreiro, mestre de obras ou serventes de pedreiro que não são detentores de um conhecimento científico.

Nesse caso, levantamos a questão do ensino da matemática, que é uma linguagem utilizada por todos/as em todos os momentos da nossa vida cotidiana, traduzida para a linguagem acadêmica, através de suas fórmulas e teoremas, proporcionando uma releitura do mundo de forma científica. Na educação infantil, ela começa a ser ensinada às crianças, e, na educação básica, segue uma sequência lógica, na maioria das vezes reprodutivista, mecânica, cansativa e enfadonha, justamente por não ser atrelada ao entendimento das crianças e jovens, ou seja, descontextualizada da realidade dos/as estudantes. No diálogo que iniciamos com Soares (2013), percebemos que o fracasso da matemática moderna é evidenciado na:

[...] década de 70, e as carências culturais evidenciadas pelo alunado oriundo das classes sociais mais pobres asseguraram o aparecimento de novas tendências educacionais em relação à matemática. Assim, surgem matemáticos contrários à existência de um currículo comum e a maneira imposta de apresentação da matemática em todos os países, que era caracterizada pela divulgação de verdades absolutas. Os matemáticos inovadores reconhecem a importância do conhecimento prévio, aquele que a criança traz para a escola, o conhecimento proveniente do seu meio social, como o conhecimento dos índios, dos vendedores de frutas e doces das ruas e sinaleiras, dos pedreiros, pescadores etc. (SOARES, 2013, p. 15-16).

A educação para a convivência com o semiárido traz para dentro das salas de aula uma visão educacional inovadora a partir da realidade cotidiana, como evidenciamos na fala de Juazeiro, que nos apresentou uma prática pedagógica com o ensino de matemática contextualizada. Apontamos aí a possibilidade de os/as próprios/as estudantes entrevistarem os moradores da comunidade que possivelmente construíram os sistemas de armazenamento de água, tentando, além do contexto da sala de aula, tornarem-se sujeitos da sua própria história, contruindo essa linha do tempo e entendendo o percurso histórico que foi feito nos projetos de assentamentos e a luta pela água. Como nos afirma a autora acerca da cultura popular nas comunidades, “que constantemente era visto como agente de desordem do poder em vigor, auxilia a validar as vozes e experiências do alunado. Lembrando que a cultura popular também é observada com banalidade, vista sem legitimidade acadêmica ou prestígio social” (SOARES, 2013, p. 16).

Nessa perspectiva, Pereira e Silva (2016, p. 34) nos mostram o quanto é importante uma educação matemática que priorize os saberes, a cultura e o modo de vida do povo do campo, questões que têm um elo voltado para a etnomatemática.

A etnomatemática é uma linha de pesquisa que visa à geração, transmissão e socialização de conhecimentos matemáticos, onde se busca examinar a matemática em diversos contextos culturais. Etimologicamente: etno, relativo à etnia, é referente a um contexto social, logo, insere considerações como códigos de comportamentos, símbolos e mitos, linguagem, jargão, práticas sociais, sensibilidades; matema vai ao encontro de explicar, de entender e conhecer; e tica vem de techne, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Sendo assim, etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender, nos diferentes contextos culturais (SOARES, 2013, p. 16-17).

A fala de Palma, logo a seguir, abre um leque maior de trabalho a ser potencialmente desenvolvido a partir da etnomatemática e as estratégias de convivência com o semiárido, pois, como agricultora e filha de agricultores do assentamento Paulo Canapun, mulher negra que vive da terra e militante dos movimentos sociais camponeses (Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Apodi), demonstra grande propriedade na sua fala quando nos diz que

[a]s cisternas, os bancos de proteínas e os quintais produtivos, todas essas técnicas de convivência com o semiárido podem ser trabalhadas em todas as áreas de ensino. Poderíamos por exemplo fazer uma excelente aula de matemática calculando a área de plantação dos quintais, o espaçamento entre as árvores, a altura, largura e profundidade de cova para cada muda. Podem ser calculados gasto e lucros da área plantada, quantidade de animais que

podem ser alimentados. Também podemos trabalhar com os alunos a questão da educação ambiental, de soberania e saúde alimentar. Existe um leque de possibilidades para se trabalhar de forma contextualizada em qualquer área de conhecimento (PALMA).

Evidenciamos, na fala de Palma, o quanto a etnomatemática pode ser utilizada como uma ferramenta de ensino muito valiosa na aprendizagem das estratégias de convivência com o semiárido, pois valoriza o saber matemático, aproximando-o do ambiente em que está inserido, além de ser considerada como instrumentador para a vida e para o trabalho, favorecendo os/as agricultores/as no que concerne à sua emancipação e autonomia. Dessa forma, Pereira e Silva (2016, p. 34) chamam a atenção da tamanha importância que a relação entre a matemática e os/as estudantes do campo tem para o processo de ensino, teórico e prático das estratégias de convivência com o semiárido, pois trabalhar a matemática contextualizada, usando um ambiente que permita aos estudantes abstrair conhecimento a partir de uma situação da sua realidade, torna-se uma ferramenta valiosa que pode proporcionar um maior sentido ao conteúdo e à vida no campo.

De forma a continuarmos esse diálogo ainda com as estudantes que residem no assentamento Paulo Canapum, convidamos Aroeira, que pode nos ajudar a lançar uma perspectiva interdisciplinar sobre as práticas pedagógicas que podem ser desenvolvida a partir das

[...] estratégias de convivência com o semiárido – no assentamento Paulo Canapum, são as cisternas de placas, banco de sementes, Bioágua, Silos, os quintais produtivos e a macambira, uma fonte de alimento resistente à seca. Seriam usadas de forma interdisciplinar, como a geografia, pesquisando quais áreas ou região podem ser cultivadas determinadas plantações, na história, pesquisando quais as origens das sementes e como surgiram essas tecnologias, em ciências estudaria o Bioágua, a Biologia sobre a relação dos indivíduos com essas tecnologias de estratégias de convivência com o semiárido (AROEIRA).

Segundo Ribeiro e Bueno (2015), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ocorrida em 1997, traziam a proposta da transversalidade de diferentes temas dentro das diversas áreas do conhecimento. Surgia, então, a oportunidade para a implantação da interdisciplinaridade, que surge como resposta à necessidade urgente de uma “reconciliação epistemológica do conhecimento devido à fragmentação do saber ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada” (RIBEIRO; BUENO, 2015, p. 122).

A proposta de formação inicial de professores e professoras desenvolvida pela Ledoc busca conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços na produção de novos conhecimentos ou mesmo novas formas de desenvolvimento do raciocínio e questionamento acerca da realidade do semiárido potiguar. Destacamos a proposta de prática pedagógica interdisciplinar do ensino de geografia, história e ciências naturais, em que Aroeira nos aponta, em sua fala, a importância do estudo dos tipos de solo para a produção agrícola local. Como, em uma única temática, podemos envolver três dimensões do conhecimento que podem ser tão práticas e eficientes para a valorização da produção agroecológica nas áreas de ciências naturais? Como o ensino de história, poderemos trabalhar com a construção de uma linha do tempo, aliada às ciências naturais para traçarmos o percurso cronológico e genético que as sementes que estão guardadas nos bancos de sementes percorreram? Qual a história de vida das famílias de agricultores que há gerações guardam essas sementes?

Diante das vastas possibilidades traçadas por Aroeira, refletimos sobre o ensino de geografia, tendo em vista a importância significativa da compreensão dos tipos de solo que podem impactar diretamente na vida prática dos/as agricultores/as, já que, segundo Louzada e Dias (2008, p. 7), “a mudança das práticas pedagógicas no ensino da geografia tem que ser urgente, pois é preciso compreender que o ambiente escolar deverá ser um local de reflexões e ações” que deve subsidiar aos/as estudantes, pois eles/as devem sempre instigar o pensamento e não prendê-lo em uma concepção descontextualizada. Sendo assim, o ensino de geografia e a educação para a convivência com o semiárido têm de ir além de uma simples demonstração de paisagens para a escolaridade básica, podendo valorizar as demandas do trabalho do campo, pensar em práticas cotidianas do homem e da mulher do semiárido para que seus/suas filhos/as, que hoje estão na escola, no futuro não tenham de sair das suas origens para ter uma vida digna e de qualidade.

Devido à formação disciplinar, fragmentada e compartimentalizada, poucos/as educadores/as sentem-se aptos e seguros para desenvolver suas práticas pedagógicas utilizando a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, apresentando grande dificuldade de se desprenderem dos caminhos rígidos em que o livro didático é quem define o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. O processo de libertação das mentes e dos educadores/as do campo, que na grande maioria das vezes não são do campo, mas lá estão, lança um grande desafio. Acreditamos, a partir da fala dos sujeitos desta tese, que existem caminhos a favorecer tal ação metodológica, como a fala de Macambira, que apresenta o grande leque de possibilidades que podemos trabalhar a partir da realidade do Sítio Góis, com

a diversidade presente nas manifestações culturais dessa localidade, as estratégias de convivência com o semiárido e suas aproximações com as áreas de ciências naturais e ciências humanas e sociais.

Existe uma diversidade de práticas de convivência com o semiárido na comunidade em que resido, no qual podemos destacar: a relação do homem com a terra, pois os agricultores desenvolvem em sua vida cotidiana uma metodologia em que não se agride o meio ambiente, não queimam, não usam agrotóxico, trabalham de forma sustentável. Uma outra estratégia é a extração da macambira para alimentação dos animais. A silagem, que também serve para alimentação animal. A plantação da palma forrageira para os animais. Partimos agora para a relação do homem com o meio em que vive. A comunidade tem grupos de danças, como quadrilhas juninas, grupo de teatro – podemos citar a Paixão de Cristo, um evento que acontece há 9 anos na comunidade do Polo Góis e abrange os assentamentos vizinhos, a caprifeira, evento que é realizado anualmente para/com os produtores do polo. Tais práticas poderão ser usadas em áreas de ciências humanas e sociais, em que o professor poderá abordar a realidade do homem em que vive e sua relação com o meio. Nas ciências naturais poderão utilizar o meio ambiente, a preservação da natureza, a relação com os animais. Como educadora e pesquisadora, eu levaria para a minha prática docente todas as práticas educativas de convivência com o semiárido, pois os estudantes deverão conhecer a sua realidade e se apoderar das riquezas que lá existem (MACAMBIRA).

Outro elemento necessário para a convivência com o semiárido, segundo Malvezzi (2007), é a profunda e intensa revolução cultural, tendo em vista que a mudança não passa apenas por novas tecnologias e pela distribuição da terra, mas pela alma, a inteligência, os valores de cada pessoa e das comunidades da região. Como evidenciamos na fala tão apaixonada de Macambira em relação às atividades culturais que são desenvolvidas em sua comunidade no Sítio Góis, isso nos permite dialogar com a visão holística do semiárido que Roberto Malvezzi nos apresenta no decorrer da trajetória de dos seus escritos, fazendo compreender que se torna extremamente

[...] necessário um trabalho de educação popular em sentido mais profundo, articulando prática e reflexão, para que se possa superar o conceito de semiárido que está no imaginário nacional – e se reproduz na população local – e construir um outro conceito. Não há mais como falar em desenvolvimento sem falar em sustentabilidade ambiental. Mais que qualquer outra região brasileira, o semiárido exige um desenvolvimento que respeite as frágeis leis do seu equilíbrio natural. Ou a convivência sustentável ou o deserto, eis a questão. Essa revolução cultural passa pela dimensão religiosa do povo local (MALVEZZI, 2007, p. 21).

O autor traça um “mapa da fé”, chamando a atenção para o semiárido como uma das regiões mais resistentes no catolicismo, construído pela influência de homens como Ibiapina, Padre Cícero e Antônio Conselheiro³³ e pela fé em Nossa Senhora, São José, São Francisco das Chagas de Canindé e Santo Antônio.

No imaginário popular nordestino, ficou enraizada a imagem de que a chuva é um dom divino e que Deus³⁴ e os santos é que pedem a chuva. No ano em que não chove, as promessas são feitas, as romarias, procissões, missas são realizadas, pois esse “chover ou não chover” era relacionado aos pecados do povo. As procissões são realizadas ao redor das lagoas para pedir chuva e o “sequestro dos santos” são práticas que revelam o modo popular de compreender a natureza (MALVEZZI, 2007).

Outros elementos que destacamos a partir da fala de Macambira é a extração da macambira para alimentação dos rebanhos de ovinos e caprinos, como evidenciamos no capítulo dois desta tese. A cultura extrativista da macambira nos possibilita compreender como esse processo extrativista presente no Sítio Góis vai subsidiando as atividades econômicas, garantindo tanto a comercialização dessa espécie como a sustentação proteica dos rebanhos durante os tempos de estiagem. Essa estratégia de convivência com o semiárido marca a força de luta pela sobrevivência dos homens e mulheres do campo apodienses.

Essa demarcação de força e luta dos homens e mulheres da comunidade do Sítio Góis torna-se evidente, materializando-se através da caprifeira – momento em que os/as moradores do Sítio Góis e dos assentamentos vizinhos se reúnem para eleger os animais mais pesados, os que produzem mais leite, os mais bonitos, promovendo relações comerciais de troca e venda de rebanhos, interação e comemoração através das manifestações culturais locais.

O envolvimento comunitário e a luta dos movimentos sociais do campo de Apodi é fator marcante desse município, como tentamos evidenciar no segundo capítulo desta tese, o que nos leva a compreender a interação e organização da caprifeira, mas também nos abre caminho para finalizarmos o diálogo que estamos estabelecendo acerca do olhar dos/as

³³ Segundo Malvezzi (2007, p. 21-22), cada um deles tinha os seus “beatos”, que circulavam pelo sertão anunciando um catolicismo com raízes culturais locais, cuidando dos cemitérios, das aguadas, da construção de igrejas, dos órfãos, dos flagelados. Duas linhagens básicas de evangelização permearam a região. Não são antagônicas, têm elementos comuns, mas são diferentes. A primeira foi a dos missionários tradicionais, normalmente de congregações vindas de fora, como capuchinhos e franciscanos. Circulando pelo sertão, eles – e também os vigários fixos – difundiram uma cultura religiosa bastante ameaçadora.

³⁴ Segundo Malvezzi (2007, p. 22), essa compreensão está de tal forma enraizada no inconsciente religioso do povo que, ainda hoje, muitas pessoas precisam ser convencidas de que construir uma cisterna não é tentar manipular a vontade divina. Na prática educativa para a convivência com o semiárido, essa experiência se tornou tão presente que organizações não governamentais (ONGs) tiveram que incluir reflexões bíblicas na formação de seus agentes de campo, para facilitar o diálogo com o povo, enfatizando outro modo de compreender a relação de Deus e da pessoa humana com a natureza.

estudantes da Ledoc sobre as estratégias de convivência com o semiárido potiguar. Nesse cenário, convidamos Pajeú para fazer parte dessa trajetória, fazendo-nos retornar à comunidade de Poço Tilon, relatando que

Recentemente em minha comunidade foi implementado o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e outras Tecnologias Sociais (Programa Cisternas), que veio acarretar na melhoria da condição de vida dos/as moradores/as do nosso Projeto de Assentamento. Mediante a esse aspecto, enquanto educadora do campo poderia se pensar um projeto didático-pedagógico no qual os alunos investigassem os impactos dessas cisternas na comunidade, fazendo um comparativo do antes e do depois da implementação do projeto. Esse trabalho poderia ser desenvolvido na área das ciências sociais. Com esse trabalho, a escola estaria indo até a vivência do/a aluno/a, permitindo que ele traga sua realidade para o ambiente escolar e assim compartilhe aspectos culturais de sua localidade (PAJEÚ).

A fala de Pajeú possibilita trazer para essa discussão a relação escola/comunidade em uma perspectiva macro, de interação e leitura de mundo, com o intuito de trazer práticas que envolvam toda a escola em uma releitura de sua própria realidade, agora de forma contextualizada.

Segundo Lima (2010, p. 160-161), para a efetivação de uma proposta de educação contextualizada no semiárido, torna-se “necessário rediscutir o modelo de gestão das escolas, construindo uma proposta baseada no princípio da autonomia e da gestão democrática, onde a participação dos alunos, dos pais e dos/as professores/as seja real e não simbólica” – uma participação que seja efetiva, processual e que possibilite a releitura e reinterpretação dessa realidade, em que esses sujeitos tenham uma atuação significativa na construção das diretrizes políticas e pedagógicas que basilarão as ações da escola.

A proposta de Educação Contextualizada no Semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos didático-pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica e dentro de quatro paredes sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais (LIMA, 2010, p. 161).

O olhar que Pajeú nos ajuda a lançar acerca das comparações e reflexões da transformação social da sua comunidade possibilitara que, nesse processo, os/as estudantes se reconheçam como sujeitos, na luta por sua autonomia e emancipação. Dessa forma, a educação contextualizada para a convivência com o semiárido deve ser construída e discutida no contexto histórico, de modo em que as contradições sejam percebidas pelos sujeitos sociais

envolvidos com a proposta pedagógica, compreendendo a dinâmica em que estão inseridos, pois não devemos trabalhar uma educação sem vida, sem sentimento, sem politicidade, pois a educação está em constante movimento e não deve ser desenvolvida sem ser concebida como um ato político, com grande poder de transformação.

5.3 O fortalecimento da agricultura familiar na construção de um projeto societário contra-hegemônico a partir das práticas educativas de convivência com o semiárido na Ledoc

O fortalecimento da agricultura familiar a partir das práticas educativas de convivência com o semiárido potiguar potencializadas pela Ledoc e a promoção de processos educativos emancipatórios rumo à promoção de um projeto societário³⁵ contra-hegemônico são os temas que abordaremos na última parte deste capítulo. Trabalhamos a partir do diálogo dos/as estudantes que residem na Chapada de Apodi com os autores que basilar nossa escrita e dão sustentação para esta tese. Dessa forma, compete a nós rememorar o capítulo dois deste trabalho, onde elencamos a luta e a resistência dos movimentos sociais camponeses, sua organização, as estratégias e a experiência de convivência com o semiárido a partir da pesquisa realizada no município de Apodi. Nosso intuito foi o de compreender a selvagem expansão do agronegócio da fruticultura irrigada, o que nos abriu caminhos para refletirmos a partir das práticas educativas para a convivência com o semiárido percebidas no processo

³⁵ Frigotto (2009, p. 6-7) descreve três projetos societários que conviveram e lutaram entre si durante todo o século XX. O liberalismo econômico centrado na política monetarista ortodoxa e na defesa intransigente do equilíbrio fiscal. Esse projeto sempre se contrapôs ao que Fiori denomina de nacional-desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo conservador, presente na Constituinte de 1891 e nos anos 1930, e, mais enfaticamente, opunha-se ao projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular. Essa terceira alternativa, de forma passageira, teve presente no Governo João Goulart com a política desenhada pelo ministro do Planejamento Celso Furtado, interrompido pelo golpe civil-militar de 1964. Destaca, todavia, que este projeto teve enorme presença no campo da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas. As forças reunidas em torno desse projeto (liberais sociais, socialistas, comunistas) foram representadas em partidos políticos, movimentos sociais e sindicatos foram as que lutaram pela derrota da ditadura de 1964. A questão que nos importa é sobre a natureza da transição e em que situação se encontram essas forças contra-hegemônicas. O balanço das últimas três décadas é de que o pêndulo, ao longo do mandato de Fernando Henrique Cardoso, afirmou o projeto monetarista fiscal e de sociedade de capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado. Isso através, sobretudo, da privatização do patrimônio público e sedimentando o Brasil como plataforma do capital especulativo e afirmação das forças atrasadas, sustentáculos do latifúndio e do agronegócio na mão de grandes grupos e empresas internacionais. Passados quase sete anos do governo do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, eleito por uma base social herdeira do projeto nacional popular, pode-se afirmar que não houve mudanças estruturais do projeto dominante da classe burguesa brasileira. A opção que vem se solidificando é do nacional desenvolvimentismo conservador e que, ao contrário de ruptura com classe dominante e seu projeto societário, governa condicionado por ela. O efetivo avanço nas políticas assistenciais e, em parte, redistributivas, sem mudanças estruturais, podem tornar-se um ovo de serpente e, uma vez mais, reiterar políticas personalistas, patrimonialistas que alimentam e reiteram o projeto societário das mais desiguais e violentos do mundo.

formativo dos/as estudantes da Ledoc – um projeto societário contra-hegemônico que fortalece a agricultura familiar e que se materializa neste trabalho a partir da voz dos sujeitos que comporam esta pesquisa.

As populações rurais do semiárido, antes em um contexto de exclusão e opressão pela indústria da seca, pelos modelos urbanocêntrico de educação, pela expropriação de terras, organizam-se para exigir a garantia e a efetivação de políticas públicas que possibilitem a elas rumar para uma vida digna. Diante dessa perspectiva, Frigotto (2009) nos apresenta que essa luta por emancipação não pode ser vista de forma isolada ou fragmentada, mas sim a partir de um conjunto de relações sociais no interior da sociedade capitalista. “Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o plano econômico-social, político, cultural, científico, educacional e artístico” (FRIGOTTO, 2009, p. 1).

É necessário fortalecer a autonomia e os processos educativos que valorizem a contextualização a partir do lócus de origem dos/as estudantes da Ledoc, possibilitando a compreensão do cenário histórico-social, dos modelos e formas de opressão vigentes em suas comunidades, dando abertura ao diálogo com outros setores sociais que também contribuam para a construção de um paradigma de emancipação.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é uma das manifestações sociais mais emblemáticas, pois se articula através da educação e dos processos formativos que desenvolve com seus integrantes, levando-os a refletir sobre as mudanças radicais no projeto societário diante das forças de opressão. O intuito do MST é possibilitar a compreensão e a transformação da vida de homens, mulheres e crianças que vivem da terra e estão sem terra, buscando a promoção dos elementos mais avançados de uma educação, diante desse cenário, que vá além do capital e, portanto, contra-hegemônica ao projeto social e educacional de capitalismo dependente no Brasil. Com base nessa construção, a educação do campo engendra

[...] um sentido que busca confrontar, a um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político – Movimento dos Sem Terra (MST) – que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2009, p. 14-15).

Isso nos instiga a trazer para essas reflexões a categoria hegemonia, com a finalidade de refletirmos a partir das dinâmicas das lutas de classes, sob a intensa dominação da elite

brasileira e dos mercados internacionais. O diálogo que realizamos com os aportes teóricos de Pronko e Fontes (2012) com Frigotto (2009) nos aponta que o que se tornou hegemônico no Brasil foi a permanência de um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial.

A aliança dependente e subordinada da burguesia brasileira com os centros hegemônicos do capital tem como resultado a combinação de nichos de alta tecnologia, elevadíssimos ganhos do capital, concentração abismal de capital e de renda e super-exploração do trabalhador e uma concentração de miséria e de mutilação dos direitos elementares a grande maioria (FRIGOTTO, 2009, p. 6).

Esse projeto societário resulta de um consenso, atrasado do ponto de vista da classe burguesa, do capitalismo hegemônico ao qual se vincula de forma associada, mas subordinada. Diante da complexidade desse fenômeno, compreendemos que devemos lançar um olhar crítico sobre a realidade em que os/as estudantes da Ledoc estão inseridos, nos fazendo questionar: **as práticas educativas para a convivência com o semiárido, embasadas pela educação popular e a educação do campo, têm possibilitado compreender esse projeto societário contra-hegemônico de fortalecimento da agricultura familiar através dessas práticas educativas?**

Sim. Creio que, como eu, muitos discentes da Ledoc não tinham muita noção da importância que nós agricultores temos nessa luta contra o modelo de cultura vigente e dominante. As aulas e palestras, as oportunidades de trocar conhecimentos nos seminários e nos intercâmbios com outras universidades e comunidades foram para mim como uma injeção não apenas de conhecimento, mas, principalmente, de ânimo, de fortalecimento e de credibilidade na educação popular, nos movimentos sindicais e sociais. Eu particularmente me encho de esperança de que os formandos da Ledoc tragam uma educação diferenciada para nossas comunidades (PALMA).

Porque é um curso que vem da base dos movimentos sociais, e que trabalha desde os primeiros períodos a importância das discussões populares para fortalecer a luta e resistir contra as empresas do agronegócio que estão inseridas na região. Para isso, a Ledoc contextualiza com a realidade vivenciada pelos alunos, discutindo sobre uma forma de produção alternativa e autossuficiente para a região do Apodi, que é a agricultura familiar que em suma pauta a importância da convivência com o semiárido (PAJEÚ).

Sim, pois estão proporcionando aos estudantes uma diversidade de conteúdos abordando temas de agroecologia, agricultura familiar, indo contra esse projeto contra-hegemônico, pois sabe-se que na Chapada do Apodi existe um projeto de irrigação, projeto da morte, que manipula a

mente dos pequenos produtores, que os faz pensar que irá gerar o aumento da renda dos mesmos. O curso nos desperta para uma compreensão de que esse projeto não é bom, pois acaba com o solo, a água e polui o ar, causa doenças e morte (MACAMBIRA).

Sim, pois as discussões têm desenvolvido o pensamento crítico dos estudantes, fortalecendo a participação dentro desses movimentos (ANGICO).

Nas aulas de educação do campo, nos momentos de militância, nas palestras e aulas de campo, os/as estudantes e professores/as sempre exaltam a frase “Educação do campo, direito do povo e dever do Estado”, reforçando a luta dos homens e mulheres, deixando evidente o direito e não privilégio dos filhos e filhas de agricultores, educadores e educadoras, militantes dos diversos movimentos sociais do campo ou não de estarem nos ambientes universitários e se tornarem sujeitos de sua própria história. O direito reivindicado e não adquirido como privilégio daqueles/as que antes eram invisibilizados/as pelo modelo de educação rural, compensatório e urbanocêntrico.

O direito a uma educação de qualidade, com o ensino contextualizado para valorizar as identidades camponesas, é compreendido como fortalecimento da vida daqueles/as que antes estavam fadados/as ao insucesso. Torna-se evidente, na fala de Palma, a significativa relevância das práticas educativas de convivência com o semiárido, que precisam se materializar em práticas pedagógicas interdisciplinares nos ambientes formais de educação, de modo efetivo – direito mínimo para crianças, jovens e adultos que vivem e trabalham no campo potencializarem o desenvolvimento pleno da sua vida e da sua realidade.

Palma ainda nos relata um sonho que é seu, mas também compartilhado por milhões de agricultores e agricultoras em todo o mundo: o de ver seus filhos e filhas crescerem com uma educação digna e de qualidade, nas suas próprias comunidades, nas quais a proposta para a formação de futuras gerações de agricultores e agricultoras seja fruto dos cenários em que vivem, que os animais estudados e as plantas sejam as do seu contexto, que as reflexões sejam acerca da sua realidade e como transformá-la em melhor, mas também possibilitem compreender o contexto da totalidade e que dela fazem parte.

A compreensão das práticas educativas de convivência com o semiárido, na percepção dos/as estudantes da Ledoc, enraízam-se durante o processo formativo no curso, no decorrer do tempo-escola e do tempo-comunidade, na interação do aprender coletivo, na troca de experiências e nas aulas de campo, sejam nas suas comunidades ou nas outras regiões circunvizinhas. Esse processo de enraizamento gerará frutos nas salas de aula em que esses/as

estudantes exerceram suas atividades docentes, mas evidenciamos que, a partir do trabalho construído até aqui, sustentamos esta tese afirmando que a percepção tornada evidente na fala dos/as estudantes, no que diz respeito às práticas educativas para a convivência com o semiárido, fortalece a agricultura familiar na construção de um projeto societário contra-hegemônico.

Sabemos, com base na nossa prática docente, com os dados levantados na pesquisa que foi realizada e diante do cenário de retrocessos dos direitos conquistados, que a educação do campo está sendo posta em risco, assim como a garantia de diversos outros direitos das populações que antes eram invisíveis/invisibilizadas na educação brasileira. Dessa forma, destacamos a fala de Reis (2010):

É preciso que avancemos nessa perspectiva – de tocar naquilo que é essencial – e, assim, realizarmos, de fato, uma educação contextualizada, comprometida com o processo de emancipação humana. Afinal, não é mais possível se pensar em tudo isso se não tratamos desses elementos na escola. Diariamente, milhões de crianças, jovens e adultos vão às escolas, e aí lhes perguntamos: em que a escola lhes ajuda na reflexão sobre outras formas de pensar o mundo, a sociedade, o lugar onde se vive, o desenvolvimento sustentável, as relações de gênero, a cultura, a moralização da política, entre outras questões não menos importantes? (REIS, 2010, p. 119).

Tanto Pajeú como Reis (2010) nos apontam a importância de promovermos processos educativos contextualizados, na perspectiva de manter vivas as suas histórias e as suas tradições, promovendo a valorização da cultura popular como instrumento de afirmação da identidade e da autonomia dos/as estudantes. As atividades das escolas devem envolver e possibilitar a reflexão de práticas de estratégias de enfrentamento como forma de construir novos projetos políticos voltados para o desenvolvimento sustentável do semiárido, contrapondo-se aos projetos neoliberais, globalizantes, voltados para a competição e a exclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conduzirmos a argumentação deste estudo, percorremos um longo caminho de leituras, dando base para mergulharmos no campo de pesquisa empírica, no município de Apodi-RN, em que nos aprofundamos na região da Chapada, tendo em vista a grande expansão do agronegócio da fruticultura irrigada, a luta e a resistência dos agricultores e agricultoras que vivem do seu trabalho com a terra, nela criam seus filhos e filhas e buscam condições dignas de vida diante de todas as contradições existentes.

Nesse percurso, debruçamo-nos sobre os dados colhidos nos momentos de investigação no tempo-escola e no tempo-comunidade, compreendendo e potencializando a voz dos sujeitos que nos ajudam a construir esta tese, estudantes da Ledoc, militantes dos movimentos sociais camponeses, agricultores e agricultoras que, ao longo dos extensos períodos de investigação nas quatro regiões de Apodi, nos proporcionaram compreender o real significado de uma educação que tenha o olhar e sua práxis direcionada para a convivência com o semiárido. No decorrer dessa caminhada, decidimos concentrar a investigação que foi realizada na região da Chapada, por ser a única em que encontramos os 15 assentamentos desse município, proporcionando identificar e compreender, a partir das reflexões dos/as estudantes, os elementos que nos dão base para responder aos nossos questionamentos e sustentar esta tese.

Nesse cenário, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que nos direcionou para os aportes teóricos do materialismo histórico-dialético, o que nos possibilitou refletir e evidenciar, no decorrer deste trabalho, os fenômenos que encontramos no campo empírico, as contradições existentes, bem como a realidade do atual paradigma da educação do campo no contexto da luta de classes.

As afirmações, as quais nos possibilitam basilar e sustentar nossa tese, foram construídas com passos sólidos no decorrer da estruturação do referencial teórico elencado neste trabalho e na investigação realizada em campo, onde apontamos as estratégias de enfrentamento e resistência da agricultura familiar no território da Chapada do Apodi a partir da percepção dos/as estudantes da Ledoc. Elencamos as práticas de convivência com o semiárido nessa região, o que nos possibilitou apontar, a partir dos dados colhidos no campo de investigação e da voz dos sujeitos, que as práticas de convivência com o semiárido podem se tornar educativas nos ambientes formais de educação, possibilitando irmos além do que imaginávamos, pois, a partir das percepções dos/as estudantes da Ledoc, começamos a

visualizar como as estratégias de convivência com o semiárido podem se materializar nas suas práticas pedagógicas de forma interdisciplinar.

Evidenciamos, a partir das percepções dos estudantes, que a formação de professores/as desenvolvida na Ledoc possibilita reflexões no que concerne às práticas educativas diferenciadas, em consonância com o paradigma da educação do campo, no contexto do oeste potiguar. Dessa forma, elencamos a contribuição dos movimentos sociais do campo na luta e nas estratégias de enfrentamento/resistência da agricultura familiar nos territórios do município de Apodi-RN, o que nos levou a compreender, no decorrer da construção desta tese, que o processo formativo na Ledoc realmente potencializa a autonomia dos/as estudantes, pois ser agricultor/a ou filho/a de agricultor/a, o que antes era motivo de vergonha, torna-se motivo de luta para a transformação da sua realidade a partir do contexto educacional, de resistência frente à grande expansão do agronegócio da fruticultura irrigada, orgulho da trajetória de vida dos homens e mulheres que vivem no semiárido.

O empoderamento que evidenciamos, tanto por parte dos/as estudantes da Ledoc como no decorrer dos passos dados para a construção desta tese, permitiram clarificar as reflexões desenvolvidas, nos dando impulso a partir da voz dos sujeitos que nos ajudam a construir esse trabalho, que a potencialização do seu contexto de vida, com as práticas educativas presentes no seu cenário de existência, podem atuar na perspectiva de fortalecimento da agricultura familiar e com isso possibilitar reflexões acerca de um projeto societário contra-hegemônico a partir da educação popular e educação do campo desenvolvidas nos processos formativos da Ledoc.

No decorrer dessa trajetória, compreendemos onde estão as interseções entre a educação popular, educação do campo e as práticas educativas para convivência com o semiárido desenvolvidas na Ledoc e sua atuação na reflexão dos/as estudantes acerca do projeto societário contra-hegemônico. Evidenciamos a significação da leitura de mundo para a construção da educação contextualizada, da importância do aprender coletivamente para a construção de novos caminhos que rumem para a autonomia dos sujeitos, na sua atuação, diante desse cenário de vida, como agentes promotores da sua própria caminhada, tornando-se autores e atores de sua própria história.

Constatamos que os/as estudantes da Ledoc, ao apontarem novas formas de transformar as práticas educativas e estratégias de convivência com o semiárido em práticas pedagógicas interdisciplinares, rumam para a compreensão que Malvezzi (2007), Lima (2011) e Lopes (2014) nos dão quando nos fazem visualizar o semiárido brasileiro não apenas em

consideração a seus aspectos geomorfológicos e climáticos, que enfatizam aspectos como clima e o fenômeno da seca, a vegetação e os aspectos de sofrimentos e miséria associados à caatinga, ao solo e à aridez da terra, sol ou água, mas também considerar seu povo, sua cultura e seus saberes, a música, as festividades regionais, a arte popular, a religião e a fé, que muitas vezes os/as sustentam, bem como a política, a história e todos os envolvidos nesses processos sociais que antes eram completamente invisibilizados.

REFERÊNCIAS

- AB'SÁBER. **Os Domínios da Natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê, 2003.
- ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Z. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.
- AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS. **Resolução nº 707, de 21 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://arquivos.ana.gov.br/resolucoes/2004/707-2004.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular: construindo novas sociabilidades e cidadania. In: **A questão social no novo milênio**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004.
- _____. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. Reunião Anual da Anped, 29, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- _____. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Universitária, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRAGA, Osmar Rufino Braga. Educação e convivência com o semiárido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido brasileiro. In: KÜSTER, Angela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Orgs.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 5 out. 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 1º jun. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares da educação quilombola**. CNE/CEB nº 16/2012, de 20 de novembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: Secadi, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: http://www.cref14.org.br/boletim/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em: 29 set. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5)

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo:

Expressão Popular, 2012.

_____. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade em formação. **Cadernos do Iterra**, Pedagogia da Terra, ano II, n. 6, 2002.

_____. MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. **Educação popular e educação do campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias**. III Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_17082016213621.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; RIGOTTO, Raquel Maria; PIGNATI, Wanderley. Frutas, Cereais e Carne do Sul: agrotóxicos e conflitos ambientais no agronegócio no Brasil. **E-Cadernos CES**, n. 17, p. 10-30, 2012. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/ecadernos17/01.Carneiro,%20Rigotto%20e%20Pignati.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo et al. Quintais produtivos: contribuição à segurança alimentar e ao desenvolvimento sustentável local na perspectiva da agricultura familiar (o caso do Assentamento Alegre, município de Quixeramobim-CE). **Revista Brasileira de Agroecologia**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 135-147, 2013. Disponível em: http://orgprints.org/25585/1/Caneiros_Quintais%20Produtivos%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20seguran%C3%A7a%20alimentar%20e%20ao%20desenvolvimento.pdf. Acesso em: 21 set. 2017.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis educativa do Movimento 21. **Interface**, v. 6, n. 1, p. 45-73, 2014. Disponível em: <http://www.interfacejournal.net/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/Interface-6-1-Carvalho-e-Mendes.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CAVALCANTE, Silvana Maria Pereira. **Violência contra a mulher e autonomia financeira: uma avaliação do atendimento do Centro de Referência Francisca Clotilde de Fortaleza-Ceará**. 2012. 190f. Disponível em: <http://www.mapp.ufc.br/images/disserta%C3%B5es/2012/99ISSERTA%C3%87%C3%83O-SILVANA-MARIA-PEREIRA-CAVALCANTE.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do Campo no Ensino Superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em pedagogia do Pronex/UFPB**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

COUTINHO, Maria Janiele Ferreira et al. A pecuária como atividade estabilizadora no semiárido brasileiro. **Veterinária e Zootecnia**, Botucatu, v. 20, n. 3, p. 9-17, set. 2013. Disponível em: <http://revistas.bvs-vet.org.br/rvz/article/viewFile/17297/18142>. Acesso em: 26 set. 2017.

CUNHA, Lazáro. **Contribuições dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. Relações sociais, v.1, nov. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2017.

CUNHA JR., Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: Ceap, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012.

DAM, Anke van; MARTINIC, Sérgio; PETER, Gerhard. Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas. **CESO Paperback**, Santiago do Chile, Cesó, n. 12, 1991. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=170979&set=0057124B67_0_135&gp=&lin=1&ll=s. Acesso em: 4 nov. 2017.

DEZEMONE, Marcus. A questão agrária, o governo Goulart e o golpe de 1964 meio século depois. **Revista Brasileira de História**, v. 36, n. 71, p. 131-154, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v36n71/1806-9347-rbh-36-71-00131.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional**. Brasília: 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. O. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj; LPP, 2017.

_____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Alfabetizar e conscientizar Paulo Freire, 50 anos de angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GUEVARA, Nicolas. A educação popular no século XXI. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006. p. 213-218.

GUIMARÃES FILHO, Clovis. Caprino-ovinocultura no semiárido baiano: alguns caminhos para viabilização. **Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA**, Juazeiro, BA, c2005-2009. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/clovis-dr-caprovinsemi-arido.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

GUHUR, Dominique Michele Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GUZMAN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da educação popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006. p. 147-155.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Histórico do Município de Apodi-RN**. Brasília: IBGE, 2016. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=240100>. Acesso: 30 ago. 2017.

KARNOPP, Erica; OLIVEIRA, Victor da Silva. Agronegócio e agricultura familiar: reflexões sobre sistemas produtivos do espaço agrário brasileiro. **REDES: Rev. Des. Regional**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/2712/2180>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. Agronegócio. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de professores no semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina: EdUFPI, 2011.

_____. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do semiárido. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa; LIMA, Elmo de Sousa; CANTALICE, Maria Luíza; ALENCAR, Maria Tereza et al. (Org.). **Semiárido Piauiense: educação e contexto**. Campina Grande: Insa, 2010.

LIMA, Kelly Stefanny Diniz. **Alterações dos parâmetros climáticos no município de Apodi-RN, antes e após a construção da barragem Santa Cruz do Apodi, e formação do lago**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LOPES, Maria Letícia et al. (Orgs.). **Intinerários & Contextos: Reflexões em Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Juazeiro: Nepec-SAB, 2014.

LOUZADA, Angélica Rodrigues; DIAS, Cristiane. **Educação do campo e o ensino de geografia**. 2008. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Ang%C3%A9lica%20Rodrigues%20Louzada.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LÖWY, Michel. De Marx ao Eco-Socialismo. **Eleuterioprado**. 2010. Disponível em: <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2010/07/baixar-artigo-16.pdf>. Acesso em: 1º set. 2017.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: EdUFBA, 2013.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.

28, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 16 maio 2016.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido: uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007 (Pensar Brasil).

MARTINS, Geraldo Inácio; SOUZA, Angela Fagna Gomes de. A relação campo e cidade: novas urbanidades e ruralidades, definições e (re)definições. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 11, n. 36, p. 37-51, dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/16249/9127>. Acesso em: 9 abr. 2018.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTEI, Lauro. O papel e a importância da agricultura familiar no desenvolvimento rural brasileiro contemporâneo. **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 45, p. 71-79, 2014. Disponível em: http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1452. Acesso: 2 jan. 2017.

MATTOS, Alexandre Pereira. As implicações do “localismo globalizado” sobre a concepção de “pessoa”. **Comunicação & Informação**, v. 13, n. 1, p. 25-34, jan./jul. 2010.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Do Campo à Universidade: histórias, saberes, experiências, fazeres e a formação no Curso de Licenciatura Pedagogia da Terra**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2013.

_____; DIAS, Ana Maria Iório. O Estado da Arte sobre a Pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998-2015). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2015.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989. Disponível em: http://nmspp.net.br/arquivos/para_leitura/movimentos_sociais_rurais/Historia%20dos%20Movimentos%20Sociais%20no%20Campo.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

MEDEIROS, Salomão de Sousa et al. **Sinopse do Censo Demográfico para o Semiárido Brasileiro**. Campina Grande: Insa, 2012. Disponível em: <http://www.insa.gov.br/censosab/publicacao/sinopse.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2016.

MEJÍA, Marco Raul. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro Pontual; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na**

América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006.

MELLUCCI, Alberto. Para uma Teoria dos Movimentos Sociais. A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. In: **Câmara Brasileira do Livro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MELO, José Geraldo de. **Os efeitos do desenvolvimento urbano, industrial e agrícola no processo de recarga e na qualidade das águas subterrâneas do RN**. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/DC2BA37B/PALESTGERALDOMELO_UF_RN.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

MELO NETO, João Cabral. **Morte e vida Severina**. NEAD. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/files/2017/06/MORTE-E-VIDA-SEVERINA-JOAO-CABRAL-DE-MELO-NETO.pdf>. Acesso: 30 nov. 2017.

MENEZES, Maria A. G.; PEREIRA, Linconly J. A. Um relato de experiência na Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira, no município de Apodi-RN, em busca de reafirmações de identidades negras. **Revista Includere**, Mossoró, v. 2, n. 1, p. 110-113, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere/article/view/6000>. Acesso em: 8 maio 2017.

MENEZES, Maria A. G.; MORAIS, Akidália J. B.; MORAIS, Akelina M. B.; PEREIRA, Linconly J. A. **Um Relato de Experiência na Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira, no Município de Apodi-RN, em Busca de Reafirmações de Identidades Negras**. III Seadis – Seminário de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social. III Fórum de Acessibilidade. Mossoró, 2015.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Revista Theomai**, n. 15, 2007. Disponível em: <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtMeszaros.pdf>. Acesso: 1º jul 2017.

MICHELIS, Adelina Ferreira. **Qualidade fisiológica de sementes de feijão crioulo produzidas no oeste e planalto catarinense associado ao potencial agrônômico**. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. O Campo da Educação do Campo. **Por Uma Educação do Campo**, v. 1, p. 53-90, 2004. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro, 2003. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Penesb-RJ. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. 31ª Reunião Anual da Anped, 2008.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão: educação popular e democratização das estruturas políticas edos espaços públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas**. XXXI Encontro da Enpad, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. O. (Orgs.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj; LPP, 2017.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura de mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREIRA, Fernando de Cândido; SILVA, Karine Pereira da. Educação do campo e o ensino da matemática: uma relação possível. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 2, n. 1, p. 32-50, jan./jun. 2016.

PEREIRA, Guilherme Reis. Avaliação de políticas de desenvolvimento rural para o Semiárido: o agronegócio da fruticultura irrigada e a agricultura familiar. **Revista de**

Geografia (UFPE), v. 32, n. 2, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229159/23560>. Acesso em: 23 out. 2017.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Umbanda em Fortaleza**: análise dos significados presentes nos pontos cantados e riscados nos rituais religiosos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

PEREIRA, L. J. A.; SILVA, Cristiane Sousa da. **Educação das relações étnico-raciais e construção do currículo escolar**. Mossoró: Ufersa, 2014.

PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa; LIMA, Elmo de Sousa; CANTALICE, Maria Luíza; ALENCAR, Maria Tereza et al. (Org.). **Semiárido Piauiense**: educação e contexto. Campina Grande: Insa, 2010.

RESENDE, Maria Carolina Mendonça de. O conceito de alienação do mundo no pensamento de Hanna Arendt. **ConTextura**, Belo Horizonte, n. 8, p. 21-28, jun. 2016.

RIBEIRO, Luiz Felipe; BUENO, Berenice. A educação do campo e a interdisciplinaridade: desafios e possibilidades. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, p. 121- 130, 2015.

ROCHA, Divanda Cruz et al. Captação de Água de Chuva através das Cisternas de Placas: uma estratégia de convivência com a seca no semiárido. Congresso Internacional da Diversidade no Semiárido (Conidis). Campina Grande, 10-12 nov. 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRABALHO_EV064_MD4_SA5_ID1387_05102016205907.pdf. Acesso em: 19 set. 2017.

ROCKMANN, Roberto. Da agricultura familiar vem a base da alimentação nacional. **Carta Capital Nordeste**, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/especiais/nordeste/da-agricultura-familiar-vem-a-base-da-alimentacao-nacional>. Acesso em: 9 abr. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (Org.). **Alfabetizar e conscientizar Paulo Freire, 50 anos de angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

SANTIAGO, Fábio dos Santos et al. **Bioágua Familiar**: Reuso de água cinza para produção de alimentos no Semiárido. Recife: Projeto Dom Hélder Camara, 2012. Disponível em: http://www.projetodomhelder.gov.br/site/images/PDHC/Artigos_e_Publicacoes/Bioagua/Bioagua_Familiar.pdf. Acesso em: 19 set. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos; SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo e MST. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 211-226, 2007.

SANTOS, José Moacir dos. Tecnologias para o semiárido. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa et al. (Orgs.). **Semiárido Piauiense**: Educação e Contexto. Campina Grande: [S.I.], 2010.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Observatório Social de América Latina**, ano 6, n. 16, jun. 2005. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Ceiso. **A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Universitária; UFPB, 2003.

SILVA, Gustavo José Azevedo Medeiros da et al. Plantas Forrageiras da Caatinga. **Revista Centauro**, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2016. Disponível em: <http://www.crmvrn.gov.br/documents/revista/vol7/PLANTAS%20FORRAGEIRAS%20CAATINGA.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Curitiba: CV, 2012.

SILVA, Luana Patricia Costa. **Palma Forrageira**: possibilidades pedagógicas no diálogo de saberes para convivência com o semiárido. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Roberto Marinho da. **Entre o Combate e a Convivência com o Semiárido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Tese de Doutorado – Centro de Desenvolvimento Sustentável, UnB, Brasília, 2006.

SOARES, Rita Maria Pereira. **Etnomatemática**. Maiêutica – Curso de Matemática. 2013.

SOUZA, José Vieira. Apresentação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

UFERSA. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Ufersa**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2013. Disponível em: http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/26/PPC_LEDOC_FINAL_2013_1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2016.

VIEIRA, Josenilton Nunes; AMORIM, Delza Cristina Guedes; RAMOS, Neila Cristina Nascimento; REIS, Edmerson dos Santos; SANTOS, Rosiane Rocha Oliveira (Orgs.). O materialismo histórico dialético como possível método de estudo da Educação Contextualizada do Semiárido. In: **Múltiplos olhares sobre a Educação no Semiárido Brasileiro**. Juazeiro: Selo Editorial Resab, 2016.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil**. Considerações Preliminares. [S.l]: [s.n.], c2005. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849149/mod_resource/content/1/WEDDERBURN%2C%20Carlos.%20Artigo%20cient%C3%ADfico.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, p. 109-124, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006. Acesso em: 1º set. 2017.

ZIEMBOWICZ, Jair André et al. Sementes Crioulas: segurança alimentar pela diversidade. Resumos do II Congresso Brasileiro de Agroecologia. **Rev. Bras. Agroecologia**, v. 2, n. 1, fev. 2007.