

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO REUNIDA OLINDINA BARROS NO MUNICÍPIO DE JUCATI - PE

Raiane da Silva Conceição¹
Caetano De' Carli Viana Costa²

RESUMO

O presente artigo discute sobre a Educação do Campo, enquanto luta dos movimentos sociais, de enfrentamento a hegemonia epistemológica dos conhecimentos, que instauram-se nas práticas pedagógicas nas Escolas do Campo (SANTOS, 2002; MOLINA & MOURÃO SÁ, 2012; CALDART, 2003, 2012). Alicerçando-se na metodologia estudo de Caso Alargado, buscamos responder, como desenvolver uma proposta pedagógica para a escola do campo, que atenda as especificidades educacionais dos sujeitos envolvidos, para objetivar tal resposta, tivemos como objetivos de pesquisa, analisar o caso da escola do campo Reunida Olindina Barros, especificamente, verificar as problemáticas que pairam sobre o território educativo, apontar possibilidades para transições pedagógicas, e realizar um processo de intervenção pedagógica na escola em tela, iniciou no ano de 2017 e perdurou até 2019, com a imersão direta no campo escolar com duração de quatro meses, realizando observação participante, uma entrevista em profundidade, diagnose do território e uma intervenção em uma turma do 4º Ano do Ensino Fundamental. Tivemos como principais resultados, discussões sobre algumas categorias que direcionam a escola para um processo de urbanização; sobre a prática pedagógica estudada, a mesma se direciona para hegemonia de saberes graças o sistema que busca unificar tal processo, entretanto, existem vetores da Educação do campo que se sobressaem na prática pedagógica; e no que concerne o projeto de intervenção pedagógica, a temática agroecologia emergiu a partir do território educativo, assim, os diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa puderam comumente refletir e atuar criticamente, promovendo-se assim, a vivacidade da educação do campo. Concluímos que a pesquisa trouxe grandes contribuições, proporcionada pela dialogicidade intercultural entre a professora, pesquisadores, comunidade e alunos, na realização da horta escolar agroecológica, e assim, promovendo confronto a hegemonia de saberes que se instauram nas práticas pedagógicas.

Palavras – chave: Educação do campo. Práticas pedagógicas. Hegemonia. Interculturalismo. Agroecologia.

1 INTRODUÇÃO

O interesse de pesquisar sobre a escola do campo e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas do campo, surge especificamente por residir em área rural, ser camponesa, ter estudado até os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo e

¹Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia, Unidade Acadêmica de Garanhuns -UAG/ Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. E-mail: raianneconceicao1998@hotmail.com

²Docente orientador do Trabalho de Conclusão de Curso Dr. Caetano De' Carli Viana Costa, Unidade Acadêmica de Garanhuns -UAG/ Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. E-mail: caetanodecarli@gmail.com

mesmo em início de formação acadêmica compreender a importância desta educação que é desenvolvida para atender comunidades e suas especificidades, nos diferentes aspectos.

Busquei desenvolver a pesquisa na escola do campo Reunidas Olindina Barros no município de Jucati –PE, a fim de contribuir com o ambiente onde me inseri, por que atuar neste ambiente escolar é um reconhecimento da importância dessas escolas para a formação da população do campo, e enquanto integrante que ao retornar à escola que estudei, possuo interesses para valorização e divulgação acadêmica enquanto sujeito que acredita na importância da prática pedagógica, como mecanismo de formação crítica-reflexiva dos indivíduos.

Para Caldart (2012), “[...] o vínculo entre a escola e a realidade, põe o processo educativo em movimento real” (p. 34). Dessa forma, é valoroso desenvolver ações que fomentem a prática pedagógica que considerem a realidade do sujeito do campo como ponto primordial a ser estudada, atentando-se para elementos como a cultura, valores locais, sustentabilidade e a terra, dentre outros relacionados à educação.

A partir disto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar, seguindo a metodologia do Caso Alargado, as *categorias* educação do campo e escola do campo, a partir do caso da escola do campo Reunida Olindina Barros. Como objetivo específico elencamos: a) verificar as problemáticas encontradas no território educativo, no que se refere à estrutura escolar urbana sendo aplicada a uma escola do campo, b) apontar possibilidades para construir um processo de transição pedagógica na escola, seguindo as diretrizes apontadas pelo movimento da Educação do Campo, c) realizar um processo de intervenção com a temática agroecologia que contribua com a reflexão a respeito da educação do campo na escola.

Segundo Caldart (2003), quando o professor assume em suas ações diárias, o protagonismo de pensar além do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, alia estes para a formação do sujeito crítico, e permite que os alunos possam interferir na prática pedagógica, este professor está desenvolvendo suas atribuições, produzindo e cultivando alunos capazes de mudar seu contexto escolar e social.

Dessa forma, assim como aborda Caldart (2003, p. 73), “Se escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado”. Assim, pode-se perceber que a escola é lugar de luta, o que significa formar os alunos para serem pessoas humanizadas, que entendam que os conhecimentos científicos/formais possibilitam subsídios de argumentos em defesa dos

direitos e deveres, mas que apenas estes não são suficientes, além do mais, é necessário respeitar a pluralidade de ideias, de forma que progressivamente vá se ampliando.

Nessa perspectiva, Souza aborda que a prática pedagógica demanda um profissional crítico, que:

[...] desafia sua própria formação, que exercite a tomada de posicionamentos na escolha e na construção da sua concepção de educação. Necessita de respeito, ousadia e humildade. Três atitudes são fundamentais para uma prática crítica: saber observar rostos, gestos, traços culturais; saber ouvir e saber conhecer; inquietar-se com as características da realidade. [...] Conhecimento é muito mais do que buscar ou transmissão de informações (SOUZA, 2006, p. 24).

É necessário conhecer o “rosto” que estampa a sala de aula, e vê-lo como alguém subjetivo. Logo, percebe-se que é fundamental que o professor conheça aqueles que estão envolvidos no processo educacional, para assim, construir conhecimentos e não os impor.

O presente trabalho está organizado por meio de cinco seções, deste modo, a primeira apresenta-se o contexto histórico da Educação do Campo, e às respectivas subseções, discutem sobre a construção e representações das Escolas *do* Campo e não *no* campo e as práticas pedagógicas realizadas nas mesmas. Na segunda seção, apresenta-se à metodologia utilizada na pesquisa, subsidiada no Método de Caso Alargado de Santos (1983); na terceira seção, trazemos a análise da escola do campo Reunida Olindina Barros - PE, que dividimos em três subseções, problematização das categorias que podem levar a urbanização da supracitada escola; os vetores da Educação do Campo na prática pedagógica e o projeto de intervenção realizado na escola. O artigo se encerra com as seções considerações finais e referências.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Constituição Federal de 1988, elenca que a educação é direito de todos, e também, fomenta a obrigatoriedade e gratuidade mantida pelos poderes público e familiar (BRASIL, 1998). Ademais, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB de nº 9.394/1996, que aborda a Educação do Campo como uma modalidade de ensino, logo, esta deve perpassar todos os níveis da educação básica (BRASIL, 1996). Por meio dessa lei, são garantidos os direitos a igualdade de educação para as áreas rurais e urbanas, respeitando as peculiaridades de cada qual.

Assim, a Educação do Campo é um conceito relativamente novo, introduzido no Brasil a partir do contexto histórico, que é a insatisfação dos movimentos sociais em relação às

políticas públicas que não existiam para estes povos ou que ignoravam as especificidades das pessoas do campo. Isso porque tais políticas não eram pensadas por indivíduos do campo, e sim, por um poder de dominância que fomentava questões de desenvolvimento agrário enraizados de interesses econômicos (CALDART, 2008). Pires (2012), enfatiza que esta educação foi uma ruptura ao assistencialismo social, desenvolvido a partir das amarras impostas pelo modelo desenvolvimentista rural latifundiário e estatal.

Na década de 90 ocorreram grandes avanços na educação, e respectivamente, nas políticas públicas para enfrentamentos das amarras impostas, e isso surge por meio de movimentos sociais que se organizam e se fortificam, dentre eles destacamos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terras - MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, Ongs, e profissionais das diferentes esferas públicas que expandem suas forças por meio da centralização de interesses, em prol da diversidade e igualdade de direitos (SOUZA, 2006).

A partir disso, Souza (2006), Pires (2012), Caldart, Cerioli e Fernandes (2009) abordam marcos significativos para ressignificar a educação, o *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das áreas da Reforma Agrária* – ENERA, que aconteceu em 1997 e a *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* em 1998, eventos realizados para formações e discussões entre professores, Movimentos sociais, pesquisadores, comunidades ribeirinhas, quilombolas, povos indígenas, camponeses, entre outros, na busca de estratégias e representações nos diferentes segmentos.

Nesses eventos o conceito de Educação do Campo é construído em oposição ao conceito de Educação Rural. Este último, possui, historicamente um viés produtivista da população residente em áreas rurais, por vezes discriminada pela sociedade, geralmente classificada pelas políticas de desenvolvimento como improdutiva, inferior, preguiçosa ou folclórica (SOUZA, 2006). Por outro lado, a Educação do Campo introduziu-se a partir da ruptura da educação tradicional, pois a população se integra a este movimento busca melhores condições de vida, e fazem indagações a respeito de suas realidades, em tentativa de luta por inclusão social nos mais diferentes âmbitos, como saúde, moradia, economia, acesso à escola e pela agroecologia (SOUZA, 2006). Estas pautas de luta, portanto, são aliadas ao processo de produção que permeia a realidade dos integrantes, sendo para suprir as necessidades de insumos para sobreviver, mais também, como mecanismos educacionais que todo contexto cultural existe, que necessitam ser vivenciados (SOUZA, 2006; CALDART, 2008; PIRES, 2012).

Desta forma, a Educação do Campo é:

[...] como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2009, p. 23).

Os autores alertam, uma educação de qualidade para as pessoas do campo é a que tenha construído objetivos específicos para os indivíduos que lá estão, ou seja, voltados aos interesses dessas pessoas. Então, está em discussão uma escola que tenha proposta adequada à realidade da comunidade e desta forma, faça relação da proposta educativa que seria os conteúdos escolares com a vida cotidiana dos alunos, além de uma organização produtiva para o desenvolvimento da localidade, do sujeito do campo, em virtude de terem necessidades específicas e perspectivas de crescimento econômico (CALDART, 2012).

2. 1 A representação e construção das Escolas *do* Campo e não *no* campo

Segundo Molina e Mourão Sá (2012), a Escola do Campo é de fundamental importância como centro de manifestações e aprendizado, que fomenta a construção do sujeito e do mundo que se encontra. É necessário pensar qual e que escola é esta, por isto, Caldart, Cerioli e Fernandes (2009), consideram importante diferenciar a escola *no* campo da escola *do* campo.

A Escola *no* Campo, refere-se à implantação do currículo advindo da área urbana, com marcas culturais da cidade para ser desenvolvida em todas as escolas, sem analisar se esta é ou não do campo, ou até mesmo analisando, mas mesmo assim, negligenciando as suas especificidades e peculiaridades enquanto sujeitos do campo. Já a Escola do Campo é pensada e realizada no bojo do campo, com organização em consonância à realidade dos envolvidos. O projeto político pedagógico, o currículo, as práticas pedagógicas, dentre outros elementos são implementados pelos integrantes que compõem a escola. É necessário frisar, entretanto, que esta participação ativa dos sujeitos do campo não deve inibir a responsabilidade do Estado (SOUZA, 2006; CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2009). Além do mais, na escola do campo, prima-se por professores residentes na localidade, que conheçam e respeitem as especificidades da comunidade, valorizando o contexto existente. Essa escola, leva-se em consideração o contexto cultural, estrutural, territorial, trabalhista, dentre outros (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2009).

A Escola do Campo é mais que um espaço físico que aglomera pessoas, é ambiente de desenvolvimento do processo educacional, que possibilita conhecimentos, reflexões e práticas por parte dos que estão inseridos neste ambiente para que sejam capazes de enfrentar os desafios sociais, políticos, econômico da sociedade. E para cumprir este papel, a escola precisa dentre outras coisas, contar com estrutura física adequada, do contrário, não poderá desenvolver sua função primordial, que entre muitas é acolher os indivíduos.

A partir disto, Carli, Antunes e Ferreira (2017) denunciam problemas reais das Escolas do Campo, já que comumente trazem uma narrativa alicerçada em uma estrutura precária:

As escolas do campo foram constituídas, assim, a partir de uma estrutura básica precária, muitas vezes improvisadas, com chão de terra batida e diversos problemas: falta de água, de energia, ausência de professores, com déficit na formação de professores, falta de merenda e uma estrutura curricular que privilegia o ensino seriado e urbano (ARROYO; CALDART; MOLINA 2004 apud CARLI; ANTUNES; FERREIRA, 2017, p. 84).

Vê-se que as escolas do campo foram solidificadas em contexto “marginalizado”, possuindo uma base precária em diferentes aspectos, como os apresentados pelos autores. E observando os quesitos que foram citados, é notória a gravidade da situação escolar, a qual alguns povos do campo ainda estão reféns.

Illich (1985) ao tratar sobre as escolas, especificamente os casos das escolas do campo, aborda que estas vêm em muitos casos a ser uma réplica imperfeita das escolas da cidade, e que está em um nível de alta precariedade, além de desenvolver uma teia que direciona os saberes para a escolarização, ou seja, nada mais que a obtenção do certificado. Mas, é necessário pensar verdadeiramente na instituição escolar, seja ela da área rural ou área urbana, para todos os indivíduos.

Segundo Illich (1985) é necessário a (re)construção da Escola do Campo, estruturando-a para atender as peculiaridades destes povos plurais, no que tange à sua estrutura precária e a veemente tentativa de constituir-se uma réplica das escolas urbanas, só que mais imperfeitas, já foram construídas em uma base negligenciada e com conhecimentos desconsideráveis ao contexto (ILLICH, 1985). A partir disso, trazemos a abordagem tecida pelo mesmo autor Illich (1985), que em seus estudos referente à sociedade “descolarizada”, traz em suas percepções, a busca e compreensão que se essas escolas forem *reconstruídas*, com novas formas de ensino, que traga abertura social e venha quebrar esta estrutura de poder hierárquico que inferioriza os alunos e coloca o professor como um detentor do conhecimento, será uma possibilidade de mudança para este quadro de subalternidade.

Visto que o autor percebe que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos e que as instituições precisam se ampliar para garantir este acesso a emblemáticas sociais, garantindo possibilidades de aprendizagens aos seus estudantes. Propiciando acesso para todos, em igual perspectiva, sem fazer-se a exclusão que perdura na escola do modelo tradicional³. E mais, repensando a existência das escolas, e os modelos que são vivenciados, pode-se criar estratégias de mudanças no processo educacional (ILLICH, 1985).

E assim, Ilich (1985) aborda que existem diversos tipos de escola, e que as mesmas não estão resumidas as às paredes estruturais.

2.2 As práticas pedagógicas em escolas do campo

Freire (2005), discorre sobre o saber construído mutuamente, que o professor e os alunos possuem para mudar a realidade vigente. Assim, entre muitas interpretações que podem ser feitas a partir da obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire afirma que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (2005, p. 79). Considera-se que o processo é mútuo e que ambos os sujeitos constroem-se na perspectiva dialógica, que cada saber possui seu significado e que são saberes diferentes que devem ser expressados. Assim, é uma “troca”: o professor leva seus conhecimentos, mas não se afirmar como detentor e o aluno expõe os seus, que devem ser levados em consideração.

Referente à *práxis*, Carli, Antunes e Ferreira (2017, p. 85), percebem-na “[...] como conceito fundamental para a educação do campo, pois coloca o ato educacional como agente transformador do território. Os saberes do território são confrontados com a necessidade de mudança [...]”. Atos educacionais podem ser desempenhados por diversas pessoas, pois não apenas é pelo professor, mas também por aqueles que se veem como aptos a realizar, e que possam contribuir com o meio. E mais, atos educacionais como campo de estudo, pode ser visto como processo viabilizador para construção pedagógica e social dos indivíduos em formação.

³ A tendência pedagógica tradicional, segundo Libâneo (1992) consiste no professor detentor do conhecimento, e por intermédio da autoridade prestada ao mesmo, impõe aos alunos o que deve ser apreendido. E assim, os alunos apropriam os conteúdos transmitidos pelo professor, que atua no campo sala de aula de forma rígida, para manter o silêncio e atenção dos alunos.

LIBÂNEO, J. C. Tendência pedagógica escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola. 1992. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 3 jul. 2019.

Trazemos essa discussão, pois em muitos casos os professores são unicamente quem realizam as problematizações na escola, sendo ele o único ponto de partida do processo educacional. Porém, compreendemos que para ser verdadeira, essa *práxis*, o processo precisa ser contínuo, nunca estático e mutuamente desenvolvido (FREIRE, 2005). Embora em tantos anos percorridos, ainda existam escolas que não desenvolvem assiduamente essas ações, e que se faz necessário um percurso longo para a ampliação do acesso a todos os indivíduos (CARLI, ANTUNES, FERREIRA, 2017).

Molina e Mourão Sá (2012, p. 329) abordam uma questão importante: “A escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista”, com isso, as mesmas querem explicar sobre a ruptura necessária à hegemonia que se instauram nas mesmas pelos conhecimentos transmitidos.

Molina e Mourão Sá (2012) afirmam que é necessário quebrar com a distinção que é acentuada entre conhecimentos científicos e conhecimentos populares, em que o capitalismo acentua o processo de divisão social das atividades, das atribuições realizadas intelectualmente pela ciência, e os que desenvolverem serão/são os capazes e bem colocados na sociedade; enquanto os indivíduos que realizam atividades por meio de forças física, atribuem estes conhecimentos ao senso comum, muitas vezes por não conseguirem ingressar nas instituições de ensino, e ficam reprimidos pelo processo hegemônico.

Assim, trazendo para a perspectiva dos movimentos sociais, que engloba a população do campo nas instituições escolares, sobre o que foi discutido referente aos conhecimentos científicos e do senso comum, Santos define *tradução intercultural* como:

[...] saber dos camponeses, dos quilombolas, dos indígenas, dos pescadores, dos trabalhadores rurais, dos ribeirinhos, dos extrativistas não são invisibilizados nem colocado em posição de inferioridade em relação a outras formas de saberes externas ao território. Além disso, podemos observar ainda, formas de aprendizado entre diferentes saberes do campo como algo tão importante, quanto o próprio saber escolar (SANTOS, 2002 apud CARLI; ANTUNES; E FERREIRA, 2017, p. 92).

Dessa forma, a tradução intercultural é o processo pelo qual, não se desconsidera os conhecimentos científicos que muitas vezes são os formais na sociedade moderna, e nem os saberes dos diversos povos que atuam em espaços não escolares da sociedade, além do mais, estes sujeitos que representam os conhecimentos tradicionais não devem ser sujeitos invisibilizados. Santos (2002) defende que os conhecimentos dos diferentes povos são ricos como forma de pluralidade de saberes, por isso, são igualmente importantes e devem ser

inseridos no processo formativo e no contexto escolar, fazendo-se assim, a equivalência entre os mesmos.

Segundo Santos (2002, p. 72) “[...] neste caso, o trabalho de tradução incide sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades”, assim, emergem práticas aplicáveis, que fundamentam a relevância e colaboração de saberes.

Outros autores que discutem a interculturalidade, são Oliveira e Candau (2010), os mesmos vêm como uma nova percepção, que extrapola o campo conceitual, assim, é um giro de reformulações epistemológicas que promovem novos espaços e novos conhecimentos, que outrora eram subalternizados pelo processo de colonidade. A saber, a colonidade surge por meio do colonialismo de saberes advindos principalmente da percepção eurocêntrica, que unifica os conhecimentos propagados no campo escolar e dividia a sociedade em dois grupos, um colonizador e outro colonizado. Logo, a colonidade será a prevalência ou a sobreposição da epistemologia dominante, que acaba por engessar as práticas pedagógicas escolares (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Ainda no que concerne às práticas em Escolas do Campo, e especificamente as práticas pedagógicas que se materializam na relação entre professores e alunos, segundo Caldart (2003), deve-se primar pela autonomia pré-disposta aos alunos, que consiste em dar autonomia aos mesmos, para sua construção cognitiva, e para o seu desenvolvimento, mas a necessidade de uma organização pedagógica por parte do professor para que trabalhe a coletividade, a fim de aprimorar o processo pedagógico.

Para a realização deste trabalho coletivo, Freire (2005) discute sobre a educação bancária e a educação libertária. O autor traz que a educação não deve ser *bancária*, a ponto de impor ao aluno o que deve ser feito, como se o aluno fosse um depósito de conhecimento, e sim uma educação *libertária*, que promova o diálogo entre os sujeitos, e que ambos pensem e discutam juntos.

Diálogo que também se materializa nas propostas curriculares pedagógicas a serem vivenciadas nos processos ensino e aprendizagem, o currículo pedagógico, segundo Pires (2012, p. 120) “[...] deve ser aberto aos conteúdos, pautado em diálogo de conhecimentos e de processos de formação. Um diálogo na diversidade que amplie o campo do conhecimento, da verdade e da formação e propicie uma mobilização pela descentralização de uma fala [...]”. O que fora abordado sobre o currículo descreve muito como o professor atua pedagogicamente, pois, a educação com base dialógica, como já discutido, promove a descentralização do poder do professor no ensino, viabilizando-se fala aos outros sujeitos.

Na perspectiva da importância do currículo para a prática e atuação pedagógica, baseando-se na Constituição Federal de 1988, e reafirmando-se na LDB de 1996, destacamos que o território brasileiro deverá ter o currículo comum perante todo território, e diversificado, para atender a diversidade dos povos em sua especificidade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Dessa forma, atender às especificidades da Escola do Campo atuando por intermédio da prática pedagógica é estar imerso ao campo que ela permeia, e isto envolve um emaranhado de contextos que devem ser estudados. Para tal, falar em práticas pedagógicas em escolas do campo, é pensar em projetos pedagógicos, para promover à vivacidade local.

3 METODOLOGIA

3.1 Campo de estudo

A pesquisa foi realizada na Escola do campo Reunida Olindina Barros no município de Jucati, agreste meridional de Pernambuco, pois, a partir do reconhecimento enquanto integrante que reside na comunidade Sítio Cachoeira, ex-aluna da referida escola, e em detrimento da importância e valorização da Educação do campo. Por meio de discussões envoltas à problemáticas da Educação do Campo nesta escola, surgiu a necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica, que atenda às especificidades da realidade educacional e dos sujeitos/povos do campo.

A escola Reunida Olindina Barros é a única escola da comunidade Cachoeira, oferta o ensino em ciclos, a qual, atende o 2º, 3º e 4º Ano do Ensino Fundamental, no que se refere aos outros anos iniciais do Ensino Fundamental, são ofertadas na escola Antônio Ferreira da Silva localizada na comunidade Quandus, e a Educação Infantil é ofertada na escola Antônio Teixeira da Costa na comunidade Fama. No que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental são ofertados no distrito Neves na Escola Municipal Vereador Eliel Peixoto de Melo e o Ensino Médio na escola de Referência em Ensino Médio Henrique Justino de Melo, na área urbana Jucati-PE

3.2 Procedimentos metodológicos

Utilizamos da pesquisa etnográfica para nos debruçarmos sobre as perspectivas culturais, sociais, pedagógica, econômica, trabalhista, dentre outras que permeiam o contexto escolar, pois, por intermédio da vivência no território, possibilita maior entendimento do objeto de estudo. Para tal, selecionamos o método de pesquisa estudo de Caso Alargado que:

[...] escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vectores estruturais mais importantes das economias interaccionais dos diferentes participantes numa dada prática social sectorial. Em vez de reduzir os casos as variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, como máximo de detalhes descritivos, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único. [...] Não isola os factos (objetivos) do contexto de sentido (subjectivo ou intersubjectivos) em que ocorrem [...] (SANTOS, 1983, p. 12).

Partimos, então, do princípio que o investigador não é um mero pesquisador, mas também contribuinte para aquele caso ou acasos que fora selecionado. E que, ao inserir-se no meio, analisa as diferentes perspectivas-factuais que ali se desenvolve, sem isolar os fatores relacionais e para tal, descreve detalhadamente os fatos observados, e reflete a partir de explicações à luz teórica (SANTOS, 1983). Assim, são analisados os fatos e suas respectivas influências para o objeto observado.

O estudo de Caso Alargado, confronta a teoria positivista, que se refere a naturalização dos fatos, desta forma, o estudo de Caso Alargado põe em questão as potencialidades desenvolvidas pela “antropologia cultural e social e as suas potencialidades [...]” (SANTOS, 1983, p. 11).

É importante ressaltar que o método de Caso Alargado não deve ser demasiadamente explicativo, utilizando de embasamento teórico, nem ficar preso à subjetividade do pesquisador, para não se tornar generalista, mesmo compreendendo que o pesquisador é parte intrínseca do processo (SANTOS, 1983).

3.2.1 Instrumentos de coleta de dados

Acerca dos instrumentos de coleta de dados, Santos (1983, p. 12), esclarece que “o método de caso alargado privilegia o uso de técnicas de observação participante, observação sistemática, entrevistas não estruturadas, entrevistas em profundidade e análise documental”. Dentre as técnicas descritas pelo autor, foram utilizadas a observação participante e a entrevista em profundidade.

A observação participante permite que o pesquisador atue diretamente no campo pesquisado como foi realizado em nossa pesquisa. Primeiramente, observamos as problemáticas na escola à luz das diretrizes educacionais e referenciais da área da educação do campo, fizemos a diagnose e posteriormente desenvolvemos um projeto de intervenção pedagógica na turma do 4º Ano do Ensino Fundamental.

Foi utilizada a entrevistada em profundidade segundo Santos (1983), pois, buscamos segundo o que preconiza o mesmo, traçar um roteiro e no decorrer da entrevista, fazermos adaptações afim de captar acontecimentos e informações consideradas relevantes. A partir disto, entrevistamos a professora da respectiva turma, para maiores esclarecimentos e informações sobre o objeto em estudo. Esta entrevista foi obtida através de gravação de áudio, e posteriormente a transcrição, tal como a professora falou, para respeitar a sua singularidade da mesma.

Também utilizamos de um projeto de intervenção pedagógico, a qual, desenvolvemos a atuação no contexto escolar, levando em consideração o território educativo, o projeto teve duração de quatro meses, iniciou em agosto de 2019 e finalizou em novembro, sendo que primeiramente houve a diagnose com três observações do processo pedagógico na turma do 4º Ano do Ensino Fundamental, duas intervenções em sala de aula, e posteriormente o desenvolvimento da horta Agroecológica, tomando por base um processo formativo e dialógico que perdurou em todo processo.

3.2.2 Sujeitos que participaram da pesquisa e a escolha dos mesmos

Os sujeitos da pesquisa foram dezenove (19) aluno do 4º Ano do Ensino Fundamental, a professora que atua na respectiva turma, funcionários da instituição, algumas representações da comunidade e camponeses, e a pesquisadora que residi na comunidade e também é ex-aluna. A escolha dos sujeitos para pesquisa, se deu por ser a única turma que funciona no período vespertino e respectivamente única prática pedagógica observável. No que concerne a inserção da comunidade, houve o convite, a qual estava aberto para todos que quisessem contribuir.

3.2.3 Princípios éticos

Na pesquisa científica, primamos pelos princípios éticos que melhor atendam o campo e sujeitos pesquisados, respeitando a integridade física e moral dos mesmos. Segundo Flick os princípios éticos de pesquisa:

[...] têm por objetivo garantir que os pesquisadores sejam capazes de tomar seus procedimentos transparentes (necessidade, objetivo, métodos do estudo), que possam evitar ou eliminar qualquer dano ou logro aos participantes, e que cuidem da proteção dos dados (FLICK, 2013, p. 208 - 209).

Com isso, utilizamos de princípios éticos da pesquisa, que melhor atendesse aos sujeitos envolvidos, a qual, resguardamos a identidade da professora, para não haver futuros

danos físicos ou morais a mesma (anexo - A). Além disso, utilizamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimentos - TCLE, para resguardar os dados e o sujeito, logo, a pesquisa. A saber, que houve crianças participando, e seus respectivos responsáveis assinaram pelas mesmas (anexo - B).

4 CONHECENDO A ESCOLA DO CAMPO REUNIDA OLINDINA BARROS

A escola do campo Reunida Olindina Barros está localizada na área rural do município de Jucati-PE, especificamente na comunidade do Sítio Cachoeira. Foi fundada na década de 70, por sugestão dos moradores. Eles viam a necessidade de uma escola na região, pois as aulas eram realizadas em um casarão adaptado e distante da comunidade, o que dificultava o acesso e permanência dos alunos.

A partir dessa demanda foi construída a escola, em um terreno doado por um morador da comunidade, senhor Antônio Borboleta da Silva (*em memória*), neto de Olindina Barros (*em memória*). Então, em consonância a esta ação de solidariedade do Senhor Antônio, a comunidade nomeou a escola em homenagem ao avô do mesmo (SIMÕES, et al., 2010). Posteriormente foram realizadas as documentações legais, e até então, a mesma instituição é mantida pela secretaria municipal de educação.

4.1 Urbanização da Escola do Campo Municipal Reunida Olindina Barros

A escola pesquisada oferta o Ensino Fundamental do 2º ao 4º ano, atendendo 62 alunos, desde os que residem nos arredores, bem como sítios vizinhos, pois com o transporte financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional - FNDE⁴, foi possível o acesso a uma das políticas públicas, o “Programa Caminho da Escola”, que viabiliza ônibus para os alunos terem acesso à escola, e assim, contornar os índices de evasão em razão da dificuldade de locomoção. O 2º e o 3º Ano, funcionam no período matutino e o 4º Ano no período vespertino.

No que se refere à Educação Infantil e demais turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram deslocadas para as escolas das comunidades vizinhas, para que estas não

⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional - FNDE é um órgão governamental, que tem como objetivo desenvolver e aplicar políticas públicas educacionais no âmbito nacional.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:** Programa caminho da escola. 1969. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 03 jul. 2019.

fechassem, enquanto os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio são realizados na área urbana.

A respeito da organização realizada pela Secretaria Municipal de Educação, analisamos que mesmo havendo políticas públicas para que os alunos tenham acesso à escola, no que refere-se a locomoção, ainda há uma emblemática envolta ao acesso da escola do campo apenas há um quadro reduzido de alunos. Além disso, o deslocamento dos alunos que cursam a segunda fase do Ensino Fundamental para as escolas urbanas, desdobra conflitos e rupturas para com a urbanização das práticas pedagógicas e culturais que são ofertadas nas mesmas, ou seja, uma cultura escolar totalmente diferenciada da realidade dos alunos.

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, no Parecer do Conselho Nacional da Educação - CNE e Câmara de Educação Básica - CEB nº 23/2007 sobre as orientações para o atendimento da Educação do Campo, denomina que a organização dos alunos para outros espaços escolares, de escola nucleadas:

[...] consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como **escola nucleada**. Isso se fez para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios (BRASIL, 2013, p. 291).

A implementação da política pública de transportes, não apenas possibilita o acesso intra-campo, mas extracampo, viabilizando justificativas para secretarias escolares fomentar o deslocamento dos alunos para as cidades, assim, “[...]o transporte escolar, que é um problema ainda não resolvido, pode ocorrer mediante deslocamento intra-campo, mas infelizmente, muitas vezes, atende ao deslocamento indevido campo-cidade” (BRASIL, 2013, p. 290).

Mesmo compreendendo os avanços com a inserção de políticas públicas de transportes escolar, para garantir o acesso dos alunos, facilitando o deslocamento. Daí implementam-se as justificativas para os estudantes irem estudar nos centros urbanos e outras instituições. A saber, Souza (2006), corrobora com a discussão sobre a escola nucleada, afirma que este processo reflete um estreitamento mercantil, para o economicismo de investimentos públicos, e uma falta de respeito, para com as identidades dos povos que residem no campo.

Então, promove-se uma via de mão dupla, já que enquanto alunos da comunidade são deslocados para outras escolas causando uma progressiva nucleação para outros centros, as escolas que atendem os que permanecem, precisam de uma análise crítica quanto aos aspectos

estruturais físicos, curriculares e pedagógicos, assim como dos amplos contextos culturais envolvidos em sua organização, pois a problemática da urbanização e precarização com Educação do Campo ainda é evidenciada na modalidade de ensino.

Por mais que compreendamos que os conhecimentos se fazem nos diferentes espaços que perpassam a estrutura arquitetônica, analisamos a partir da problemática tecida por Illich (1985) e Carli, Antunes e Ferreira (2017) a deflagração da estrutura física em que a escola estudada encontra-se.

Analisamos que o local não tem estrutura ampla, apenas é composta por duas salas de aulas, três banheiros (um para os funcionários, um masculino, e feminino para alunos e alunas), uma cantina, um pátio fechado, e espaços abertos cercado por muros, ficam, dessa forma, limitadas as possibilidades de espaços formativos, já que não possui biblioteca, quadras, laboratórios e entre outros.

Por mais que nas salas de aulas possuam “Cantinho da leitura” e “Cantinho da matemática”, que são espaços com mesas, e respectivos recursos e materiais didáticos, acervo de livros, recursos e materiais pedagógicos, estes elementos são reduzidos. E soma-se a isso a deflagração da escola, a precarização dos espaços, isto é a necessidade de reformas para segurança física e bem-estar dos alunos e funcionários (ILLICH, 1985). O que provoca a dificuldade do ensino, não ofertar uma estrutura adequada para as possibilidades pedagógicas e a segurança física desses alunos, que em sua maioria são crianças.

Na Resolução CNE/CEB de nº 2, de 28 de abril de 2008 está explícita a necessidade de oferta de espaços/infraestrutura e condições necessárias para fomento de práticas pedagógicas, voltado ao interesse educacional e local dos povos do campo:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2013, p. 296).

Por meio, dessa resolução, percebe-se que a Educação do campo deve ofertar as condições necessárias para atendimento educacional, e também, ofertar espaços para o trabalho pedagógico, levando em consideração as necessidades dos povos do campo.

Quanto ao currículo trabalhado na escola, este é da matriz pedagógica urbana, logo, os conteúdos e a estrutura não pertencem ao contexto cultural onde é desenvolvido. Além do mais, é um currículo genérico, seguido por toda rede municipal de educação. Não fora

construído a partir dos saberes da comunidade, e não houve discussão dialógica que vise alternar entre as ações teórico-práticas da educação do campo.

Caldart, Cerioli e Fernandes (2009) elencam algumas dimensões dos Currículos escolares para incorporação dos conhecimentos da realidade educacional do campo que constituem conhecimentos formativos. Destacamos aqui, duas em especial:

O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, ou como um verdadeiro centro de formação humana. Na perspectiva dos compromissos indicados acima, é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implementação de novos processos produtivos do campo. É preciso pensar em ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa (CALDART, CEROLI; FERNANDES 2009, p. 56-57).

Nosso currículo precisa trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos (CALDART, CEROLI; FERNANDES 2009, p. 57).

Essas ideias nos ajudam a compreender que o Currículo vivenciado na escola do campo Reunida Olindina Barros, promove rupturas com as especificidades locais, impondo conhecimentos advindos de outro campo, o que homogeneiza a educação.

Por conseguinte, aprofundando a análise, segundo Caldart, Ceroli e Fernandes (2009), o currículo dever ser construído na coletividade, com participação da comunidade, educandos, secretaria de educação, professores, colegiados, ou seja, deveria ser uma construção que promovesse a cultura e a educação local, em que os conhecimentos e tempos pedagógicos fossem construídos a partir do contexto e no coletivo.

Segundo as orientações da Constituição Federal (1998), LDB (1996), Base Nacional Curricular Comum- BNCC (2017), e Diretrizes Nacionais da Educação Básica - da Educação do campo (2013), o currículo a ser vivenciado nas escolas, pode ser construído por meio das orientações gerais fornecidas a nível nacional para todo território, e organizado de modo a contemplar as especificidades regionais das comunidades. Isso promoveria a inserção teórico-prática de temáticas pertinentes a se vivenciar na escola em tela.

Mas isto não é realizado na escola pesquisada, porque ausentam-se do currículo os saberes e cultura da comunidade Sítio Cachoeira, do município, das histórias, memórias, dos lugares, dos sujeitos, dos trabalhos e processos de produção, e modos de vida local e dentre outros campos de saberes necessários à formação dos sujeitos do campo que possuem sua própria história e conhecimentos. Prima-se, na prática, pela hegemonia dos saberes, buscando-se modelos prontos de educação, pautado na urbanização e generalização das culturas, como se houvesse apenas um povo em todo território.

Molina e Mourão Sá (2012) abordam sobre a distinção que se acentua na educação, entre conhecimentos científicos e conhecimentos populares, sendo o primeiro valorizado em detrimento do segundo, que é construído na base social cultural, e por tanto na construção histórica foi e é inferiorizado.

Arroyo (2009) amplia a discussão sobre a cultura hegemônica que assola as escolas do campo, quando afirma que:

A cultura hegemônica trata valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura permanecem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 2009, p. 79).

Vemos assim, que ao omitir-se a história do homem e da mulher do campo, do homem e da mulher Cachoeirense, é ignorar a sua importância para o processo formativo das pessoas da comunidade local. É apenas dar conhecimentos para os filhos destes camponeses, sem os deixar conhecer a fundo e refletir sobre sua realidade, sobre a história que se (re)constrói ao seu redor.

4. 2 Vetores da educação do campo na prática pedagógica

Observando a prática pedagógica da professora do 4º Ano do Ensino Fundamental e por meio de uma entrevista, analisamos como esta professora, a partir das problemáticas apresentadas anteriormente, como a nucleação, causada pelo deslocamento progressivo dos sujeitos do campo; a estrutura física precária fundada ainda na sua base marginalizada; e o currículo pedagógico, que foi sistematizado para todos os contextos escolares, consegue desenvolver ações vetores para com a educação do campo.

É válido destacar que essa professora tem formação em Licenciatura em Pedagogia, isto implica em grandes contribuições, já que entre os saberes destacados por Tardif (2014) a formação profissional é de suma importância, enquanto campo de conhecimentos a ser adquirido para uma prática pedagógica.

Também reside na comunidade Sítio Cachoeira, logo, pertence ao contexto territorial e cultural ao qual está inserida. Além disso, atua há 10 anos como professora na instituição, de início substituindo por meio de licença uma professora da rede e atualmente como professora contratada, implicando assim, em outro campo de saber também discutido por Tardif (2014), sendo este a experiência profissional, inoculada pela prática e experiência construída. O fato de ela pertencer à comunidade, vemos como um ponto positivo a ser considerado na educação do campo, em perspectiva de ser uma profissional que compreende e reconhece o local nos aspectos territoriais, familiar e cultural. Isso fica claro em algumas de suas ações no âmbito escolar.

Ações como proporcionar acolhidas com brincadeiras populares, que são passadas por gerações, tudo isso em diálogo com os alunos. Dentre elas, a brincadeira “Vou pedir ao vaqueiro”⁵.

Mesmo em cumprimento aos quesitos “conteudistas” impostos no currículo prescrito para a escola Reunida Olindina Barros, nos quais são priorizados no fazer pedagógico da professora, em sua prática, vemos que a mesma considera a realidade dos alunos. Especificamente na disciplina Matemática quando proporciona a leitura das Figuras Geométricas Planas e Espaciais a partir do contexto escolar, perguntando o que visualizam na sala de aula e em suas casas que possuem formatos e representações semelhantes aos desenhos do livro didático. Além da leitura de imagem no mesmo livro didático, que apresenta uma representação de área rural, e no mesmo espaço, brincadeiras sendo realizadas por crianças e exemplos de brinquedos, que possuem formas de figuras geométricas, então a professora trouxe a discussão das brincadeiras realizadas\brincadas pelos educandos, fez questionamentos e comparações com o conteúdo do livro. É importante abordar que as perguntas realizadas não estavam no livro didático.

⁵ Constitui-se em dois alunos se direcionar para fora da sala de aula, e escolher cada um, uma fruta ou algum alimento popular, e, ao retornar à sala de aula, fazer uma porteira com os braços para que os colegas possam passar por baixo, cantando-se a cantiga “vou pedir ao vaqueiro”, e ao final da mesma, quem ficar preso na porteira deve escolher entre as duas frutas/alimentos, um preferido, e isto fortalecerá a porteira do colega. Ao final, ganhará a fruta/alimento preferido dos alunos, respectivamente, um vencedor que têm sua fruta/alimento escolhido.

Na disciplina de Geografia, a professora também seguindo os conteúdos prescritos no currículo, estava trabalhando Pontos Cardeais e Colaterais, e no desenvolvimento da aula, que consistiu em diálogos com os alunos, exposição do tema, atividades de classe, e especificamente na discussão da “atividade do para casa”, por intermédio da leitura de mundo dos alunos, com enfoque no território local, propôs uma atividade que estimulou a percepção de como os educandos, tendo por referência a localização de sua casa, representa por desenhos o que corresponde aos Pontos Cardeais. Assim, todos fizeram e apresentaram seus desenhos, explicando cada localização, por que escolheram, e dialogando sobre os pontos que foram colocados.

Representações estas que foram de árvores, casas, plantações, construções arquitetônicas, açudes, igreja, dentre outros elementos. A professora realizou apontamentos necessários para maior direcionamento e compreensão dos educandos, para que estes pudessem reconhecer os pontos e reorganizar as localizações, o que por intermédio do conhecimento territorial da mesma, esta pode saber onde seus alunos residem.

A professora trouxe na fala a limitação para orientar a atividade, os alunos que residem em outras comunidades, já que desconhece a realidade territorial, quando abordou “Se eu mora-se perto da aluna Helena, eu diria. Mas não moro, assim, [...] vocês que moram próximo a ela, o pé de maga fica ao norte, mesmo?” (Fonte: diário de campo das observações, 2019). Corroboramos com Caldart, Ceroli e Fernandes (2009) quando elucidam que uma Escola do Campo necessita de professores que residem no campo, para que tenham um olhar direcionado aos objetos e conceitos a serem discutidos no campo territorial.

Observamos durante a imersão que a professora promove diálogos pertinentes, a qual, estimula a participação dos alunos de forma a observar e captar as peculiaridades individuais dos mesmos, e como aborda Souza (2006), esta relação dialógica é proporcionada pelo conhecimento do “rosto” que estampa o contexto escola.

A professora, também promoveu diálogo por intermédio da leitura de mundo, quando explicitou pontos de localização Cardeais a partir do contexto dos mesmos “Ao Norte fica comadre Sandra, ao Sul o Rio Canhoto-PE, ao Leste a casa de madrinha Ana, e ao Oeste o pé de manga de Geneza” (Fonte: diário de campo das observações, 2019). A professora está de acordo com o que preconizava Freire (1989, p. 9) sobre a leitura de mundo, quando o mesmo aborda “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Daí vemos que a professora levando em consideração os conhecimentos de

mundo, procurou suscitar o entendimento geográfico a partir do que estes têm contato e vivenciam, para então, trabalhar os conceitos geográficos.

Como apresentado anteriormente, foi realizada uma entrevista em profundidade com a professora, para analisar sua compreensão sobre a educação do campo, a qual a mesma entende que a educação do campo faz parte dos movimentos sociais, sendo este um direito que deve ser efetivado e respeitado para todos os povos.

Ademais, foi perguntado se ela acredita que desenvolve assiduamente práticas pedagógicas com objetivos voltados à escola do campo e por que, e a mesma respondeu que o currículo vivenciado na escola vem diretamente da secretaria, mas esclarece: “[...] *Procuro aplicar atividades da realidade do aluno, pois, para ter-se melhor rendimento escolar, é necessário valorizar a origem das crianças e o seu entorno, pois acredito que tenha mais significado adentrando na cultura local, vivenciando a realidade*” (Fonte: entrevista, 2019). Logo vemos que frente as dificuldades discutidas no presente trabalho sobre a Educação do Campo, a professora procura realizar alguns vetores que direcionam para valorização identitária das crianças. Isto implica em uma nova percepção da educação, em que a realidade se torna potencializadora para o processo.

Em destaque, trazemos um anseio a qual a professora aborda como desafio a ser enfrentado na prática pedagógica:

*Sempre temos desafios, e alfabetizar em cima do sistema, progredir alunos em habilidades para enriquecer o sistema, o programa, cumprir com vários projetos oriundos da secretaria, inúmeros, [...] **acredito que termina fugindo da realidade nossa, fazer uma escola do campo réplica da cidade*** (Grifo nosso (Fonte: Entrevista, 2019)).

Compartilhamos do anseio da professora, e percebemos a necessidade da discussão sobre a educação do campo, em possibilidades reais para as escolas do campo, que estão sendo direcionadas para uma cultura escolar urbana que não condiz com a realidade camponesa dos agricultores e agricultoras locais e com a forma de organização nas diferentes esferas. A partir disto, consideramos, em consonância com Souza (2006) a importância da criação de estratégias de fomento as práticas pedagógicas para a realidade do campo. Por que é de fundamental importância profissionais que exercite a tomada de decisão, para que criticamente saiba escolher e construir concepções norteadoras para a Educação do Campo.

4.3. Problematizando a educação do campo: uma intervenção pedagógica por intermédio da Agroecologia

Partindo-se da perspectiva formativa que valorize os saberes, as especificidades dos alunos, o contexto cultural e territorial que está imersa a escola, foi realizado um projeto de intervenção dialógica para repensar a educação do campo para a escola, por meio da temática agroecologia. Entre diferentes sujeitos da comunidade, professora regente, pesquisadora, alunos e funcionários da escola.

A escolha da temática, partiu do pressuposto que em média 70% da comunidade Cachoeira são e se consideram agricultores, que produzem para consumo familiar e venda. É importante abordar que a agricultura familiar desenvolvida no Sítio Cachoeira tem atuação em espaço territorial de pequeno porte, e a maioria deles trabalham pelo processo meeiro⁶. São camponeses e camponesas que trabalham e envolvem os seus filhos de forma direta e/ou indireta. E que mesmo ainda sendo crianças, estão envolvidas nessa organização cultural do processo proporcionado pela agricultura familiar.

Neves (2012) traz a justificativa da participação das crianças e jovens na agricultura familiar, a qual descreve que estes são filhos, agregados, e herdeiros do patrimônio por direito formais e morais, e assim, não podem ser dispensados deste processo produtivo e cultural, além do mais, estes são alocados segundo o ritmo e ciclos de vida, e sua participação, neste processo é definida como uma situação de não trabalho, logo, estes são uma garantia de expansão e continuidade do patrimônio cultural familiar, que são passadas por gerações.

Ampliando a discussão, Freitas (2012) no livro *Escola comuna* discorre que o trabalho, quando tecido no âmbito escolar, envolve mecanismos de organização local, que materializa o meio cultural específico dos envolvidos, por isso não é apenas o trabalho em si, mas os campos formativos propagados pelas atividades e o pensar sobre o processo, sendo este trabalho útil. Além do mais, o mesmo autor, expressa que o trabalho socialmente útil, envolve ampla relação teoria e prática, fomentando a compreensão do mundo. Dessa forma, o trabalho não se torna apenas e simplesmente indústria de “quadro técnico” inoculada pela ciência capitalista.

Pensando nas possibilidades do trabalho como campo formativo, vemos a necessidade da valorização da agricultura familiar, não apenas como atividade, mas também como cultura. E para a inserção desta temática, buscamos trazer uma proposta pedagógica subsidiada por

⁶ O processo meeiro é quando o agricultor familiar não possui terras em grande escala e trabalha na terra de outro que possui grande propriedade, ao fim é dividida a produção e os custos com todo o processo.

Freire (2005) sobre a práxis da teoria e prática em processo dialógico para formação do sujeito crítico reflexivo sobre a sua realidade.

Trazemos a abordagem de Freita (2009) sobre uma possível problemática pedagógica para as escolas do campo:

A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. Aqui, a função da escola não será a de sobrepor à formação inicial da criança uma “segunda natureza”, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico lutador e construtor – onde a ciências e a técnica entram como elemento importante dessa luta e construção (FREITA, 2009, p. 28).

A partir das afirmações tecidas, ao objetivar este projeto de intervenção sobre a agroecologia, viabilizou-se a participação de todos envolvidos, para refletir sobre o trabalho na agricultura e a produção na terra, de forma a vivenciar atividades construtivas de ensino e aprendizagem. Não foram atividades realizadas aleatórias, sem pensar nas aprendizagens necessárias para formação do indivíduo. Como trabalhamos com a temática agroecologia, fizemos uma horta agroecológica na escola do campo.

Caldart (2019) explicita o que é à agroecologia:

[...] é matriz de produção que desenha uma forma de agricultura, de raiz ancestral, indígena e camponesa. E ao mesmo tempo é expressão das iniciativas atuais de superação de sua forma industrial capitalista, responsável pela depredação da natureza e pelo adoecimento do ser humano. É desafio assumido por comunidades e organizações camponesas de todo mundo. E se realiza como um modo de vida, como cultura. Precisamos fazer o esforço de compreender e estudar a Agroecologia no tamanho e na importância que ela já tem. Ao mesmo tempo na sua dimensão local e imediata e na dimensão mais geral, universal que a insere no movimento histórico evolutivo da humanidade (CALDART, 2019, p. 3).

Corroboramos com Caldart (2019) pois compreendemos a necessidade de trabalhar este processo, de forma a promover as raízes ancestrais, ou seja, conhecimentos da matriz tradicional, para rupturas com a indústria capitalista que assola a sociedade, cada vez mais, para promoção do capital.

Caldart (2019) aborda que agroecologia deve ser discutida no bojo das escolas do campo, e em assentamentos, para o desenvolvimento da sustentabilidade, promovida pela interação mútua entre seres humanos e natureza, logo, a promoção da formação humana. Além disso a autora discute que o interesse ao inserir a agroecologia está envolto a duas questões centrais para o futuro da humanidade, sendo estas, “*a questão do alimento* (que

inclui ar e água), em sua relação com a saúde dos seres vivos, e a *questão ambiental*” (CALDART, 2019, p. 4).

Segundo Caldart (2019, p. 3) a agroecologia é literalmente o “sopro de vida” para ser vivenciados nas escolas do campo, em ampla perspectiva, sendo esta uma dimensão local e ao mesmo tempo universal, e mais, atual, perante o quadro de repensar estratégias para as escolas do campo, reafirmando o conhecimento dos sujeitos do campo em novas matrizes orientadoras de construção de realidades possíveis.

No projeto de intervenção buscou-se também, trabalhar de maneira interdisciplinar, levando em consideração o que preconiza Caldart (2019), que o trabalho com agroecologia deve ser desenvolvido, com base nas diversas áreas curriculares, para que não seja um projeto aleatório. A partir disto, utilizamos e transitamos em algumas áreas de conhecimentos, para desenvolvimento do trabalho com a agroecologia.

Foram feitas discussões de textos, exposição de imagens e vídeos e atividades práticas formativas, atividades para sistematização em relação recíproca com a teoria e prática, viabilizou-se problemáticas a serem discutidas a nível local e nacional, e partindo-se da leitura de mundo.

No início do projeto, houve leitura deleite⁷ de um texto intitulado “Confusão na horta” do autor Félix da Costa, que retrata uma relação de imaginação e fantasia, mas também traz perspectivas da realidade dos alunos. Esta história traz a discussão que todos reunidos podem chegar aos objetivos desejados por meio da colaboração para manter uma horta organizada. Criando-se estratégias, reformulando, e as praticando, cada integrante desempenha funções para o bem comum.

No projeto de intervenção buscou-se também, trabalhar de maneira interdisciplinar, levando em consideração o que preconiza Caldart (2019), que o trabalho com agroecologia deve ser desenvolvido, com base nas diversas áreas curriculares, para que não seja um projeto aleatório. A partir disto, utilizamos e transitamos em algumas áreas de conhecimentos, para desenvolvimento do trabalho com agroecologia.

Posteriormente, foram colocadas em uma caixa, algumas figuras representativas de atividades não agroecológicas e agroecológicas, realizadas pelos camponeses da comunidade e outras provenientes da internet, e então, questionando-os sobre as imagens (quadro – 1), os alunos foram criando-se narrativas e estratégias de leitura para compreensão e reflexão sobre

⁷ Leitura deleite, atividade de recepção dos alunos e início do processo pedagógico.

a temática. Com esta atividade, foi feita a análise e socialização, em que os alunos puderam dialogar coletivamente e expressar o que compreenderam sobre a temática.

Quadro 1: Perguntas norteadoras para leitura de mundo

Para nortear a discussões houve alguns questionamentos sobre as imagens
<p>O que compreendem a partir dessas figuras? O que eles estão fazendo? Quais são as atividades que estão desenvolvendo? Alguém da sua família desenvolve está atividade? Por que seus familiares desenvolvem? O que é agricultura para vocês? Como caracterizam a agricultura familiar? O que costumam plantar nesta região? Será que podemos utilizar agrotóxicos? Vocês sabem o que é agrotóxico? Vocês sabem o que é agroecologia? Onde ouviram o que agroecologia, em rádio, internet, na escola, alguém da casa de vocês falou? Será que estas imagens são todas de outras regiões, ou são exemplos de atividades desenvolvidas por algumas pessoas da comunidade? Por quê? O que diferencia estas imagens? De onde vem os alimentos que a gente consome, como por exemplo tomates, batatas, cenouras e etc?</p>

Fonte: Autora (2019).

Por meio das questões norteadoras apresentadas, os alunos puderam pensar sobre a temática, aliando as formas de produções que estão ao seu redor. Entendendo-as como uma parte, e compreendendo que as atividades que seus familiares desenvolvem, são sim, importantes para as pessoas da comunidade, para a saúde, e para a terra. Que eles utilizam de suas produções tanto para consumo, quanto para venda. Pudemos também, refletir sobre a questão identitária dos alunos, à medida que as questões norteadoras suscitaram a raiz produtiva da comunidade e de seus respectivos familiares no desenvolvimento da agricultura familiar.

Estas questões foram realizadas pensando na discussão tecida por Pires (2012), quando diz que é necessário partir da realidade dos povos do campo, e o ambiente em que vivem, pois são problemáticas que refletem a produção e o consumo alternativo para com o processo agroecológico.

Foram exibidos dois vídeos, para refletir mais sobre a agroecologia⁸ e as atividades não agroecológicas⁹, cada vídeo representa uma perspectiva. Ao término de cada vídeo houve a discussão esquematizada em lousa, a partir do que os alunos apontavam, para fazer um quadro comparativo sobre tais processos (tabela - 2). Por meio das frases e palavras, os alunos abordaram posicionamentos sobre o assunto, levando em consideração o que os alunos compreendem, suas vivências, e o apresentado nos vídeos.

Compreendemos, que para discussão do processo agroecológico, prima-se, também, pela compreensão do processo contrário, que seria o processo não agroecológico, e que assola a sociedade.

Quadro 2: Apontamentos dos alunos frente às compreensões sobre a temática agroecologia

Atividades agroecológicas	Atividades não agroecológicas
<ul style="list-style-type: none"> ● Horta orgânica; ● Cuidados com a natureza; ● Respeito a terra; ● Não “botar” veneno nas plantas; ● Não jogar lixo na terra; ● Plantar feijão, mandiocas, laranjas, coentro e outros; ● Para nós pessoas e animais ficarmos saudáveis; ● Consumir alimentos; ● Equipe - agricultura familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Usam venenos nas plantações de feijão, mandioca, e também nas hortas; ● Terra infértil; ● Alimentos ruins, sem sabor e amargos; ● Deixam as pessoas doentes, sentindo dores; ● Prejudicamos a natureza, e as comunidades rurais e urbanas; ● Sentimos os efeitos depois.

Fonte: Autora (2019).

As compreensões iniciais dos alunos explicitadas na primeira coluna do quadro, segundo Caldart (2019) fazem parte da agroecologia, em vertente do *agroecossistema*, que é um olhar dos alunos sobre a agricultura como um sistema orgânico, em que existe uma relação entre os diferentes componentes utilizados, os materiais ou/e os imateriais, e mais, essa vertente viabiliza que as relações das atividades agroecológicas ou não agroecológicas desencadeadas no território, a nível local ou nacional, incidam sobre os sujeitos que fazem parte do ecossistema.

Por meio dos levantamentos tecidos pelos alunos, no quadro, foi feito o comparativo, e é possível considerar que estes já estão (re)construindo conhecimentos prévios consistentes

⁸AGROECOLOGIA – Parte 1 – **Planeta**. [Belo Horizonte]: Rede Minas, publicado pelo canal Planeta. 2012. 1 vídeo (14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=puBkPnRq3ao&feature=youtu.be>. Acesso em: 05 ago. 2019.

⁹ OS PERIGOS DOS AGROTÓXICOS PARA A SAÚDE. **MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Distrito Federal: Publicado pelo Canal saúde, 2014. 1 vídeo de (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VuYuYzCIPNg>. Acesso em: 02 ago. 2019.

sobre a agroecologia e as atividades não agroecológicas, de forma reflexiva. Pois, eles compreendem os preceitos abordados por Pires (2012), que esclarece que a agroecologia adota um sistema amplo de organização, que promove a menor dependência de insumos externos ao ambiente e busca ao máximo a conservação dos recursos naturais.

Ainda segundo a autora, a agroecologia emerge como oposição à Revolução Verde que se instaura no mundo capitalista na década de 50, e que inclusive no Brasil, foram introduzidos maquinários para modernização e alta produção, que para elevar ao máximo a capacidade de produção intensificou a motomecanização, a utilização de insumos químicos, sementes modificadas em laboratórios, equipamentos de irrigação de grande escala e extensão de terra para monocultura (PIRES, 2012).

Foi solicitado que os alunos produzissem um desenho a partir da leitura que fazem sobre sua realidade, para ao final descrever a qual contexto está atividade se encaixa. Alguns alunos, ao analisar as duas realidades, disseram que iriam desenhar em uma parte da folha atividades agroecológicas e na outra, atividades não agroecológicas, sinalizando que ao seu redor, vizinhos, familiares utilizavam de tais processos. Posteriormente, houve a socialização individual.

Em seguida houve a apresentação de imagens de plantas que recebem agrotóxico e que não recebem, e imagens de pessoas doentes e pessoas não doentes. Fomos dialogando sobre as características de cada panorama apresentado, frisando que, mesmo que muitas vezes os alimentos que aparentam estar saudáveis para o consumo, não estão, pois não se sabe a procedência dos mesmos. Logo, que muitos dos agrotóxicos e fertilizantes químicos utilizados nas plantações não deixam marcas visíveis, porém, depois os seres humanos e o meio ambiente sentem as consequências.

Então, foi solicitado que os alunos fizessem uma produção de texto argumentativo, sobre o que compreendem a respeito da “agroecologia”, e após a produção, realizou-se as leituras dos textos e debate sobre. Depois, foi solicitado que os alunos escolhessem uma hortaliça (em figura) para analisar se compram na feira, ou se cultivam em suas respectivas propriedades, e então, suscitado este debate sobre a produção e consumo comercial, foram anexadas as imagens em uma cartolina, que representava a feira e uma horta agroecológica. Debateu-se sobre a aquisição dos alimentos e o que podemos plantar em nossas casas, assim, dialogamos e chegamos à conclusão foi que se adquire mais alimentos na feira do que se faz o cultivo dos mesmo em suas casas, sendo em muitos casos os da feira, alimentos de procedência duvidosa.

Então, foi proposta uma atividade direcionada para que os alunos realizassem com seus familiares camponeses em suas respectivas casas. Essa foi uma estratégia pedagógica para promover a imersão da comunidade. As perguntas da atividade foram: “que alimento é este na imagem, você conhece, como fazemos para o plantio deste alimento, quanto tempo leva para colher o alimento, o que você acha sobre produzir uma horta na escola, que alimentos podemos plantar em uma horta agroecológica, e quais são as contribuições de plantarmos o nosso alimento, sem utilizar agrotóxicos, venenos-pesticidas? ”.

No segundo dia de intervenção, a acolhida foi com a brincadeira “Morto vivo”, versão “agroecologia” fica em pé, “agrotóxico” acocora. Para iniciar a aula de forma dinâmica.

Posteriormente foi retomada a história deleite, em que os alunos recontaram a parte inicial da história “Confusão na horta”, e foram feitos novos questionamentos para estimular a memória dos alunos. Ao término, foram tecidas reflexões sobre o texto e sobre a realidade dos alunos.

Retomamos a atividade passada no dia anterior, sendo esta para que com a ajuda de um familiar os alunos respondessem sobre a agroecologia, promovendo assim dialogicidade entre comunidade, alunos e professora para o que seria realizado ao longo do processo formativo.

Alguns alunos não responderam todas as perguntas, então foi disponibilizado um maior tempo pedagógico para concluírem. Foi um momento rico, que todos puderam expressar seus conhecimentos, dúvidas e esclarecimentos. Os alunos entenderam mais sobre o processo agroecológico. E vimos que quando a discussão da atividade de casa é realizada no diálogo, é possível que os alunos possam interagir e ampliar as respostas.

Então, após dialogar sobre a atividade, os alunos foram indagados sobre o que é legumes, e verduras, e se há diferenças, quais seriam. Foram registrados no quadro os nomes da hortaliça que cada um levou para casa, e questionado sobre as hipóteses iniciais, se é verdura ou legumes. Então, foi exibido um vídeo sobre a definição e diferenciação do que é legumes e verduras¹⁰, na perspectiva da alimentação saudável, foi dialogado sobre estes temas, de forma que compreendessem a importância dos alimentos, que precisamos de verduras e legumes, mas também de outros tipos de alimentos, desenvolvendo assim, bons hábitos alimentares.

¹⁰VERDURAS E LEGUMES. **No limite da razão**. Matéria do programa: Domingo Show (Tv Record). 1 vídeo (27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l5Y9wsK6sG4>. Acesso em 04 ago. 2019.

Então, buscando desenvolver interdisciplinaridade, e em conversa com a professora regente dias antes de formular o planejamento, buscou-se também inserir a disciplina Matemática, por estar interligada ao tema que a professora iria desenvolver. Assim, foram introduzidos os conteúdos “Tabelas e gráficos” que constam no currículo, adequando-se a temática do projeto de intervenção. Para início, foi perguntado “você sabem o que são tabelas?”, alguns responderam que sim, outros que não, e outros ficaram em silêncio. “O que compreendem sobre tabela, vocês reconhecem algum tipo\exemplos de tabela na sala de aula, qual, por que é uma tabela” e entre outras indagações.

Então, os alunos apontaram que tabela seria a que está fixada na parede, sendo o calendário do mês de agosto, e também o quadro de frequência que também está organizado em tabela. Foram feitos outros questionamentos, para que percebessem a necessidade dos elementos constituintes.

Dando continuidade, foi perguntado sobre a necessidade de fazer a tabela, e quais seriam as funções destas, que seria entre elas organizar os dados que podem ser diversos. Mostramos duas imagens diferentes de gráficos um, de coluna e outro de barras, analisamos e estudamos as suas características, semelhanças, diferenças. Então foi proposta a construção de uma tabela, no que concerne os legumes preferidos na merenda escolar, sendo estes plantados futuramente na horta escolar. E assim, primeiramente construímos as tabelas para sistematizar e posteriormente foi transformada em gráfico, com os seguintes dados: foram 19 alunos, entre estes, 12 alunos preferem tomates; 1 aluno prefere cenoura; 2 alunos preferem beterrabas; 4 alunos preferem batatas; 0 alunos prefere abobrinha e 0 prefere pimentões. E então foi construído coletivamente o gráfico, com as informações obtidas e depois cada aluno fez o seu no caderno, para assim, também saber esquematizá-lo.

Foi dialogado sobre a construção da horta, no que concerne às condições da infraestrutura da referida escola, assim, qual seria o espaço físico mais adequado para desenvolver a horta agroecológica, em virtude da estrutura da escola. O adubo orgânico foi doado pela comunidade, os sujeitos da comunidade puderam também intervir, trazendo os seus saberes sobre a Terra, no campo físico e científico, no trabalho da adubação da terra, a homogeneização necessária, sobre os canteiros, tempo, sobre quais hortaliças e entre outros aspectos necessários. São estes elementos segundo Souza, de produção e trabalho que emergem como campo formativo:

A produção e o trabalho como princípio educativos: se o movimento é pedagógico, a defesa da terra e do trabalho, as formas de produção agrícolas

são vistas também pelos movimentos do campo como educativas, formadoras. Chama atenção sua defesa da terra como terra de trabalho, de produção de vida e de cultura. De autoprodução, ou de produção de identidades subjetivas coletivas (SOUZA, 2006, p. 11).

Com isto, não é apenas focar na produção adquirida com a cultura produtiva, mas as identidades de sujeitos sendo vivenciada no meio escolar. Assim, retomando o que Santos (1983) e Oliveira e Candau (2010) abordam sobre *tradução intercultural*, entendemos que este processo é de fundamental importância, à medida que considera os diferentes sujeitos e os saberes que possuem, sem os desconsiderar no campo de formação. Esta inserção da comunidade no projeto de intervenção, propiciou ativa relação entre comunidade e escola, em que os camponeses e camponesas puderam colaborar com o processo teórico-prático. Saberes, de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade e que diretamente foram sujeitos produtores de conhecimento. Como pode ser observado, na figura a baixo.

Figura 1- A interculturalidade no projeto de intervenção pedagógico, por meio da agroecologia



Fonte: Autora (2019).

Observa-se que a participação dos sujeitos da comunidade, deu-se de forma processual, nas explicações e também, no plantio, explicações entre eles sobre a germinação, como acontece, da necessidade de água, quais sementes poderiam ser plantadas próximas, a distância dos canteiros, e etc. Assim, plantamos tomate, cebola, coentro, cenoura, tomate, couve, alface, pimentão e salsa. Realizamos a coleta de garrafas Pets na comunidade, processo em que todos os alunos, comunidade, profissionais se engajaram para levar garrafas e manter a horta.

Como explicitado na figura a seguir, a manutenção da horta implica na importância de sempre retomar discussões sobre a agroecologia, e sobre as condições necessárias para as hortaliças e sua produção.

Figura 2 – manutenção da horta agroecológica



Fonte: Autora (2019).

Foi realizado o acompanhamento progressivo da horta, entre todos sujeitos envolvidos, proporcionando continuidade da mesma. Desta forma, houve um processo formativo.

Por fim, foi realizada uma roda de conversa entre os alunos, professora, pesquisadora e integrantes da comunidade, sobre as vivências na escola, a importância da ação realizada, e as aprendizagens construídas ao longo da efetivação da pesquisa, momento onde foram apresentadas fotos das ações vivenciadas no projeto, para que pudéssemos refletir acerca da reflexão-ação-reflexão discutida anteriormente, sendo promovida nas práxis diária, entre teoria e prática (FREIRE, 2005). Assim, dialogamos sobre as atividades produzidas, as aprendizagens construídas, e discutimos sobre a agroecologia como mecanismo social, econômico, político e cultural, que precisa ser discutido partindo-se da perspectiva local da comunidade, já que é uma atividade predominante nesse contexto, estando a agroecologia presente na agricultura familiar. Direcionamos, por fim, para a horta agroecológica (figura 3), para analisar o que foi produzido na coletividade, e para refletir sobre as aprendizagens e conhecimentos adquiridos por intermédio da prática pedagógica repensadas para as Escola do Campo.

Figura 3 – materialização do projeto de intervenção



Fonte: Autora (2019).

Também debatemos sobre a luta de manter-se as escolas do campo, e assim, corroboramos com as orientações da Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo na

resolução CNE/CEB de 2001, ao explicitar-se a necessidade de “propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo” (BRASIL, 2013, p. 267).

Discutimos por meio desta roda de conversa, a importância da escola do campo, especificamente a Reunida Olindina Barros, sobre a sua importância e as possibilidades de realização de novos projetos pedagógicos, pensando na realidade educacional dos alunos, e os valores que esta escola possui para permanência destes no espaço em que vivem, e entre outras perspectivas.

Por fim, trazemos a resposta à pergunta realizada a professora ao término da roda de conversa, sobre a temática “agroecologia”, especificamente sobre as contribuições deste projeto e a horta agroecológica que foi desenvolvida na escola supracitada:

Foi muito significativo, pois até então não tínhamos trabalhado com tanta ênfase na agroecologia, [...] e também entender que a agroecologia é buscar uma organização de trabalho pensando no bem-estar das pessoas, isto envolve o respeito, a cooperatividade, e um trabalho em colaboração. O plantio da horta foi e está sendo muito importante, para aprendizagem, as crianças cuidam dela com carinho, se preocupam com os cuidados com a agitação, limpeza, e o mais importante é que os alimentos plantados estão sendo servidos na merenda escolar, e o melhor de tudo é saber que não têm agrotóxicos e que foi plantado por nós é muito bom.

As contribuições trazidas na fala da professora, corroboram com os muitos resultados alcançados com a temática agroecologia, em que os diferentes sujeitos que alicerçam a mesma, puderam trazer contribuições para se fazer uma proposta pedagógica, fundamentada em ideias e ações para a Escola do campo. E assim, pudemos construir uma aprendizagem significativa, a qual tivemos atores no território, cultivando seus próprios alimentos.

Pires (2012, p. 29) explicita que isto é possível quando alterasse a estrutura preliminar das instituições escolares, à medida em que “a agroecologia inclui o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional”, e isto buscou-se realizar ativamente por meio do projeto de intervenção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, enquanto discussão a se realizar nas escolas do campo, deve se materializar por meio de ações pedagógica que viabilize a realidade do território educativo, isto implica, em considerar uma formação geral aos sujeitos, mas também, vivenciar uma cultura própria para os mesmos. Desta forma, analisar a educação do campo e a escola do

campo, a partir do território educativo Reunida Olindina Barros, possibilitou verificar as problemáticas que assola a escola, especificamente na estrutura urbana sendo implementada na escola do campo, apontar possibilidades para construção de um processo pedagógico, como o realizado por intermédio da agroecologia, sendo assim, um processo transição, tendo como base as orientações apontadas pelos movimentos da Educação do campo, e por fim, realizar o processo de intervenção, que contribuiu sobre maneira para o território educativo, em que os diferentes sujeitos trouxeram seus conhecimentos para o processo ensino e aprendizagem, fundada, em uma educação do campo crítica e reflexiva.

Se é uma Educação do campo, a qual tem como sujeitos filhos e filhas de camponeses e camponesas, é possível considerar, que estes têm uma matriz cultural de saberes direcionados à agricultura familiar e à terra, isto, viabiliza uma ampla discussão a inserir no bojo educacional.

Consideramos, que uma possibilidade pertinente que trouxe à tona a discussão sobre a realidade destes sujeitos, fora a agroecologia, em uma vertente educacional formativa, em que os diferentes sujeitos se fazem presentes, trazendo seus conhecimentos, e tecendo no diálogo alternativas para este processo que é produtivo, mais também, social e cultural. Possibilidades pedagógicas para materialização formativa destes saberes, da cultura local, para valorização dos sujeitos, e mais, para entendimento da importância de ações que viabilizem resistência ao processo hegemônico que se instaura nas práticas pedagógicas na escola do campo. Por isto, o desenvolvimento da pesquisa viabilizou resistência ao modelo de unificação do processo educacional.

Por isso, é necessário (re)pensar práticas pedagógicas para valorização, divulgação, e formação dos sujeitos do campo, e isto implica, muitas lutas e enfrentamentos, para que se façam currículos que subsidiem processos formativos, se promova a valorização das respectivas especificidades do território, para repensar a estrutura precária das escolas, e para ter acesso a escola *do*, e não apenas *no* campo.

Enquanto sujeito do campo, que reside no mesmo, que possui base educacional em escolas do campo, e que sente a necessidade de pesquisar sobre a Educação do campo, possui projetos futuros para ampliar e dar continuidade a esta pesquisa na pós-graduação.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO. M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, CNE/CEB, 2002. *In:* BRASIL. **Diretriz Nacional da Educação Básica**, Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece os direitos e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Les/L.9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Parecer consulta referente às orientações para atendimento da Educação do Campo, NCE/CEB, 2007. *In:* BRASIL. **Diretriz Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Parecer consulta referente às orientações para atendimento da Educação do Campo, NCE/CEB, 2008. *In:* BRASIL. **Diretriz Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 out. 2019.

CARLI, C.V; ANTUNES, T; FERREIRA, I. Sete pontos para se pensar a educação do campo. *In:* CARLI, C. V. *et al* (org.). Desenvolvimento local redes, atores e territórios. **Anais do I Seminários Internacionais Curupiras**, Recife: EDUFRPE, 2017. p. 71-115. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/719689_349f3ce9c35445e8b276a5a3a63214df.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento: Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA-, Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. Internacional [online], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan/jun, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.htm>. Acesso em: 21 dez. 2018.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. *In:* AUED, B. W; VENDRAMINI, R.V. (org). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 23-57.

CALDART, R. S. Reforma Agrária Popular, Agroecologia educação. **Exposição realizada no VIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Assentamentos de Reforma Agrária do MST - RS**. [Rio Grande do Sul]: MST, 2019.

- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. **Por uma Educação do campo - Educação do Campo**: Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: Incra, MDA, 2008.
- CALDART, R. S; CERIOLI, P. R; FERNANDES, B. M. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação do campo”. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.
- FLICK, U. Questões éticas na pesquisa social. *In*: FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. *In*: PISTRÁK, M. M. (org.). **Escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular. 2009.
- ILLICH, I. **Sociedade sem Escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MOLINA, M. C; MOURÃO SÁ, L. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012.
- NEVES, D. P. Agricultura familiar. *In*: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012.
- OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Revista Educ**. Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 12-40, abr, 2010.
- PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, B. S. Os conflitos urbanos do Recife o caso do Skylab. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 11, maio, 1983.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Globalização: Fatalidade ou Utopia? realizado em Coimbra em 22 e 23 de Fevereiro de 2002/2002, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63. Coimbra, 2002.
- SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SIMÕES, A. L. S. *et al.* **Resgate Sócio Político e Educacional**: Escola Reunida Olindina Barros. Garanhuns: UPE, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Anexo – A**TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLRAECIDO –TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa possui como título “Educação do campo: repensando a prática pedagógica na escola do campo Reunida Olindina Barros no Município de Jucati-PE”, e está sendo desenvolvida por Raiane da Silva Conceição do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Caetano De Carli.

Assinatura da pesquisadora responsável.

Assinatura da orientadora responsável.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será, minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também, concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), respeitando a minha integridade física e moral. Estou ciente que receberei uma desse documento.

Garanhuns-PE, 01 de Agosto de 2019.

Assinatura do participante ou responsável legal.

Anexo – B

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012

Esta pesquisa possui como título “Educação do campo: repensando a prática pedagógica na escola do campo Reunida Olindina Barros no Município de Jucati-PE”, e está sendo desenvolvida por Raiane da Silva Conceição do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Caetano De Carli.

Eu _____, portador do
CPF: _____, responsável pela (o) aluna (o)
_____, estou ciente e autorizo a participação d(a)
o mesma (o), na Pesquisa de Conclusão de curso de Pedagogia – UFRPE/UAG, realizada na
escola do campo Reunida Olindina Barros –Jucati-PE. Que tem como um dos objetivos,
realizar um processo de intervenção pedagógica que contribua com a reflexão a respeito da
Educação do Campo na referida escola, por meio da temática Agroecologia, e
respectivamente a produção da horta agroecológica. Estou ciente e concordo que os dados
obtidos na pesquisa, serão utilizados para fins científicos.

Garanhuns, PE _____, _____, de 2019.

Assinatura do participante ou responsável legal

Assinatura da pesquisadora
