



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS XIV/CONCEIÇÃO DO COITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPGED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

MARCELI CEDRAZ DA SILVA

**Realidades e Possibilidades para o trabalho pedagógico na Escola do
Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental
Vida do Solo.**

CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA

2024

MARCELI CEDRAZ DA SILVA

**Realidades e Possibilidades para o trabalho pedagógico na Escola do
Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental
Vida do Solo.**

Trabalho de Conclusão de curso, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIV, como requisito para a obtenção do grau de mestre.

Linha de Pesquisa II: Cultura, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Jucilene Lima Ferreira

CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Marcell Cedraz da

Realidades e possibilidades para o trabalho pedagógico na Escola do Campo
Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo. / Marcell
Cedraz da Silva. – Conceição do Coité, 2024.

160fls.

Orientador: Profa. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia - Departamento de
Ciências Humanas – Campus IV. Mestrado Profissional em Educação e
Diversidade


1. Escola do Campo. 2. Agroecologia. 3. Práxis. 4. Espaços não Escolares. I.
Ferreira, Maria Jucilene Lima. II. Universidade do Estado da Bahia -
Departamento de Educação Campus IV. III. Título.

CDD: 370.19346


FOLHA DE APROVAÇÃO
"REALIDADES E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO
NA ESCOLA DO CAMPO PROFESSORA BERTILA ARAÚJO CEDRAZ, A
PARTIR DO PROJETO AMBIENTAL VIDA DO SOLO"

MARCELI CEDRAZ DA SILVA

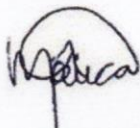
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 28 de junho de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA**
Data: 11/04/2025 14:24:26-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Brasília

Documento assinado digitalmente
 **DOMINGOS RODRIGUES DA TRINDADE**
Data: 11/04/2025 14:32:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) DOMINGOS RODRIGUES DA TRINDADE
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Brasília



Professor(a) Dr.(a) MÔNICA CASTAGNA MOLINA
Unb - UNB
Doutorado em Desenvolvimento Sustentável
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho à minha ascendência: Martinha Maria de Jesus, Antônia Lima Santana e Maria de Fátima Cedraz da Silva (*in memória*), mulheres que me forjaram e de quem herdei força, coragem, persistência, determinação e tantas outras características. Minha trisavó, minha avó e minha mãe, que, mesmo não estando mais aqui, me possibilitaram chegar até este momento. Também dedico este trabalho à minha descendência, meu filho amado Miguel Cedraz Oliveira, você já salvou minha vida tantas vezes que nem consigo mais contar. A sua existência me faz tão feliz; por você, sinto o amor mais intenso e verdadeiro que possa existir. Você é minha fortaleza, meu melhor amigo e o amor da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais profundos e importantes que existem, a gratidão é algo que faz parte da minha vida de uma maneira muito intensa. Este sentimento nasce no coração quando reconhecemos o valor das coisas boas que recebemos, sejam grandes ou pequenas, e nos mostra como somos abençoados, mesmo em momentos de adversidade. A gratidão é o reconhecimento de que, embora não possamos controlar tudo ao nosso redor, sempre há algo ou alguém que, de alguma forma, nos ajuda a seguir em frente.

Assim, começo agradecendo a Deus, por nunca ter me abandonado, mesmo sem merecer as bênçãos diárias que Ele me proporciona. Agradeço por me encher de forças e esperança, especialmente nos momentos mais difíceis.

Minha trajetória até aqui foi marcada por inúmeros desafios, tanto acadêmicos quanto pessoais, exigindo resiliência e determinação. No entanto, em cada etapa deste percurso, contei com o apoio incondicional de Deus e de pessoas fundamentais, que me ajudaram a superar esses desafios e alcançar meus objetivos.

Entre essas pessoas, destaco minha família. À minha irmã Fagna, que tanto amo, muito obrigada pelo apoio, pelas orações e pelo orgulho que sente de mim; à minha tia Joanita, pelo carinho e pela ajuda nos momentos mais difíceis a Painho, pelo apoio, carinho e inspiração, à minha prima Telma, por me incentivar e vibrar com a minha conquista; à minha tia Tereza, pelo carinho e pelas orações; e ao meu irmão Jeferson, que, mesmo distante, sempre me fortaleceu. A Miguel, meu filho amado, dedico esta conquista. Tudo o que faço é por você. Muito obrigada por ser forte, corajoso e por nunca me abandonar. Você é a pessoa mais importante da minha vida.

A Maria Jucilene Lima Ferreira, minha orientadora, um ser de pura luz, sou imensamente grata pela confiança, orientação e generosidade. Desde o início, sua sabedoria e dedicação foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua paciência e humanidade foram fundamentais para que eu conseguisse concluir este trabalho.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Prof^a. Dra. Zuleide da Silva Paiva e ao Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade, cujas valiosas contribuições, generosidade e incentivo foram fundamentais para o meu processo de qualificação. O apoio e as orientações de ambos enriqueceram meu trabalho e minha jornada acadêmica, proporcionando um olhar mais crítico e aprimorado sobre a pesquisa. Agradeço também à Prof^a. Dra. Mônica Castagna Molina, pelo acolhimento, gentileza e generosidade durante a realização da banca de defesa, que, com seu cuidado e disponibilidade, tornou esse momento ainda mais significativo. A

presença e o envolvimento de todos na banca representaram não apenas uma oportunidade de crescimento, mas também um marco importante em minha vida.

A todos os professores, coordenação, funcionários e colegas do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), minha eterna gratidão. Cada um de vocês, com sua visão e experiência, contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Aos meus queridos amigos da Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC), Aucilene, Creuza, Edcarlos, Ideilma, Josenilda, Jucelina, Kécia Dayana, Laiane, Lucas, Manoela, Mario Leandro, Nucimar, Orlando, Osvanilson, Patrícia, Priscila, Rômulo, Simone, Sumaya e Vanessa, meu sincero agradecimento pelo apoio e acolhimento no desenvolvimento deste projeto. Cada gesto de incentivo fortaleceu minha jornada. Não posso deixar de mencionar meus amados alunos e alunas, que não apenas participaram ativamente, mas também me ajudaram, incentivaram e torceram pelo meu sucesso.

Meu profundo agradecimento a Abelmanto, fundador do Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS), pela parceria e apoio inestimáveis. Sua práxis inspiradora, pautada na Agroecologia e na valorização dos saberes camponeses, foi essencial para o desenvolvimento deste projeto. A parceria construída entre o PAVS e a EMPBAC fortalece uma educação contextualizada e transformadora.

Agradeço também a todas as pessoas que vieram antes de mim e abriram caminhos para que hoje eu possa trilhar minha própria trajetória, que é, na verdade, uma trajetória coletiva.

Por fim, estendo minha gratidão a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para minha formação e para a realização deste trabalho. Sem cada um de vocês, este momento não seria possível.

Grata por tudo e por todos!

Educação no Campo

*Vou dando as minhas saudações
pedindo licença a todos vocês
pois vou aqui me apresentar
e quero que com muita sensatez
da escola Bertila me ouçam falar.*

*Estou localizada no interior da Bahia
sou do campo e da terra viva
longe lá da “capitá” e de toda a sua agonia
estou na cidade de Conceição do Coité
mais precisamente no distrito
o qual Juazeirinho seu nome é.*

*Distante lá da cidade grande
aqui o meu roteiro de vida
ele se faz é bastante diferente
o campo é o nosso ponto de partida
com a agricultura bastante presente
ditando o ritmo de vida
do campesinato da nossa gente.*

*Para a escola poder funcionar
aqui o meu grupo de alunos
eles vêm de longe para estudar
residem um pouco distante
precisam de um transporte para aqui chegar
deixam a sua casa no campo dispostos
a aprenderem o que temos a ensinar.*

*Dessa função de aprendizado
a Escola Professora Bertila
ela constrói e planta o seu legado
criamos foi uma horta escolar
cheia de tudo que a terra
pode ao ser humano dar.*

*A educação bastante envolvida
em todo o território circundante
em que a vida no campo está na nossa escola
de forma empoderada e cultivante
os alunos e professores fazendo a sua parte
desenvolveram a agricultura que queremos a diante.*

*Tem-se o nosso espaço orgânico
com hortaliças e cultivo tradicional
em que a escola criou um vínculo*

*a qual carrega um traço pessoal
expressa o sentimento de pertencer
a história e construção da terra natal.*

*Eu abro o meu espaço a identidade de pertencimento
para a vivência digna na roça
longe daquela agonia e tormento
sou uma escola que é feita de raízes fortemente
promovendo sempre um ensino
que planta e colhe o melhor da nossa gente.*

*Desse ensino de tradição
uma semente boa está a germinar
de saber fazer a construção
de que com a terra pode-se trabalhar
levar para as suas famílias
o fruto que o campesinato pode dar.*

*Entender que de uma realidade rica
nós fazemos a nossa parte
trazemos a agricultura prodígia
não deixamos ela se perder da nossa face
carregamos os traços que nos define e valoriza
aprender que do nosso campo
a vida continua a cada nascer do dia.*

Autora: Carolayne Moraes¹

¹ Carolayne Moraes é ex-aluna da EMPBAC e aceitou o convite para produzir um cordel para compor esse trabalho de conclusão de curso. Quando ela estudou na escola de 2008 a 2013, a horta escolar estava ativada e lá eram desenvolvidas atividades práticas da disciplina de Agricultura.

RESUMO

Como transformar uma escola no campo em uma verdadeira Escola do Campo? Esse foi o desafio que motivou esta pesquisa, cujo objeto de estudo são as realidades e possibilidades do trabalho pedagógico na Escola do Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo. O estudo teve como objetivo investigar como os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia podem ser aplicados na Escola do Campo, articulando as práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não escolares, promovendo uma educação contextualizada e fortalecendo a identidade campestre dos discentes. Para compreender essa realidade, a pesquisa buscou analisar os desafios do trabalho pedagógico na Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC), identificando as realidades e possibilidades para a construção de uma Escola do Campo. Também se propôs a investigar de que forma as práticas educativas não escolares desenvolvidas no Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS) podem ser incorporadas ao trabalho pedagógico, ampliando as possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula. Como parte desse processo, foi essencial implementar ações pedagógicas que integrassem teoria e prática (práxis), utilizando a horta escolar como um recurso interdisciplinar para fortalecer os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. Além disso, considerando a carência de formação específica dos docentes nessas áreas, a pesquisa teve o objetivo de promover processos formativos que ampliassem seus conhecimentos e os auxiliassem na construção de uma educação emancipatória e contra-hegemônica. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem quanti-qualitativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e estruturada como pesquisa-ação. Os dados foram construídos por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e oficinas formativas. Os resultados da pesquisa evidenciaram um corpo docente aberto a novas práticas pedagógicas, mas com pouca formação específica sobre Educação do Campo e Agroecologia. A partir dessa necessidade, será implementado o projeto de intervenção *Construindo a Escola do Campo (CESC), a partir da problematização da Realidade Social, Trabalho Coletivo e Auto-organização Estudantil*. Conclui-se que as experiências do PAVS podem ser incorporadas às práticas pedagógicas da EMPBAC, mas para que essa integração ocorra de forma efetiva, são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas. Mais do que uma reforma curricular, trata-se de um movimento de resistência e valorização da identidade campestre, essencial para a construção de uma educação emancipatória, contra-hegemônica e alinhada às necessidades dos sujeitos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Agroecologia; Práxis; Espaços não escolares

ABSTRACT

How to transform a school in a rural area into a real Rural Education School? This was the challenge that motivated this research, whose object of study is the realities and possibilities of pedagogical work at the Professora Bertila Araújo Cedraz Rural School, based on the Soil Life Environmental Project. The study aimed to investigate how the principles of Rural Education and Agroecology can be applied at the School in Rural Areas, articulating the pedagogical practices developed in non-school spaces, promoting contextualized education and strengthening the rural identity of students. To understand this reality, the research sought to analyze the challenges of pedagogical work at the Professora Bertila Araújo Cedraz Municipal Countryside School (PBACMCS), identifying the realities and possibilities for building a Rural School. It also proposed to investigate how the non-school educational practices developed in the Soil Life Environmental Project (SLEP) can be incorporated into pedagogical work, expanding the possibilities of learning beyond the classroom. As part of this process, it was essential to implement pedagogical actions that integrated theory and practice (praxis), using the school garden as an interdisciplinary resource to strengthen the principles of Rural Education and Agroecology. Furthermore, considering the lack of specific training for teachers in these areas, the research aimed to promote training processes that would expand their knowledge and help them build an emancipatory and counter-hegemonic education. Methodologically, the research adopted a quantitative and qualitative approach, based on Dialectical Historical Materialism and structured as action-research. Data were collected through questionnaires, semi-structured interviews and training workshops. The results of the research showed that the teaching staff was open to new pedagogical practices, but with little specific training in Rural Education and Agroecology. Based on this need, the intervention project *Construindo a Escola do Campo (CESC)* will be implemented, based on the problematization of Social Reality, Collective Work and Student Self-organization. It is concluded that the experiences of PAVS can be incorporated into the pedagogical practices of EMPBAC, but for this integration to occur effectively, structural and pedagogical changes are necessary. More than a curricular reform, this is a movement of resistance and valorization of the peasant identity, essential for the construction of an emancipatory, counter-hegemonic education aligned with the needs of rural subjects.

KEYWORDS: Rural Education; Agroecology; Praxis; Non-school spaces

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Território do Sisal.....	39
Figura 2 - Perímetro urbano da sede do município de Conceição do Coité.....	51
Figura 3 - Imagem de satélite de uma parte do PAVS	72
Figura 4 - Desenho - Como gostaria que fosse a horta da escola.....	91
Figura 5 - Mapa mental: Cartas escritas durante a oficina.....	122

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Dedicatória Silvana Santos.....	17
Imagem 2 - Dedicatória Edimária Souza.....	17
Imagem 3 - Pavilhão das salas de aula.....	42
Imagem 4 - Leitura do conto “O Zequinha do Jegue”.....	91
Imagem 5 - Apresentação do documentário “Projeto horta na escola”	92
Imagem 6 - Encontro na sede do PAVS	96
Imagem 7 - Atividade na área externa do PAVS	98
Imagem 8 - Horto de rosas do deserto no PAVS.....	98
Imagem 9 - Cartaz produzido pelos discentes da EMPBAC	98
Imagem 10 - Docentes da EMPBAC na sede do PAVS.....	103
Imagem 11 - Participantes da Oficina	113
Imagem 12 - Restos de material de construção no espaço da horta.....	124
Imagem 13 - Espaço coberto pela vegetação.....	124
Imagem 14 - Mutirão de limpeza da horta.....	125
Imagem 15 - Construção do primeiro canteiro.....	125
Imagem 16 - Início das atividades com os discentes na horta.....	125
Imagem 17 - Tratos culturais.....	126
Imagem 18 - Produção de cartaz.....	126
Imagem 19 - Aula de Matemática, medida de área.....	127
Imagem 20 - Análise em microscópio de matéria em decomposição.....	127
Imagem 21 - Jogo sobre compostagem.....	128
Imagem 22 - Atividade na composteira.....	128
Imagem 23 - Coleta de amostra de solo.....	129
Imagem 24 - Resultado da experiência.....	129
Imagem 25 - Amostras de diferentes tipos de solo.....	130
Imagem 26 - Granulometria das amostras de solo.....	130
Imagem 27 - Conversa do idealizador do PAVS com os alunos da EMPBA.....	130
Imagem 28 - Abelmanto realizando atividades de análise do solo da horta.....	131
Imagem 29 - Visita a FAFES UNEB.....	132
Imagem 30 - Apresentações culturais da Feira.....	133
Imagem 31 - Expositores na Feira.....	133
Imagem 32 - Doação de mudas.....	134
Imagem 33 - Horta reativada e produzindo.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes - Formação Inicial e Continuada.....	46
Quadro 2 - Docentes: Disciplinas que lecionam.....	49
Quadro 3 - Qual a sua visão sobre a Educação do Campo?.....	56
Quadro 4 - O que você entende por Escola do Campo?.....	58
Quadro 5 - Benefícios e dificuldades no uso da horta com recurso pedagógico.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autodeclaração étnico-racial dos discentes.....	43
Gráfico 2 - Sua família desenvolve a agricultura?	44
Gráfico 3 - Autodeclaração étnico-racial – docentes	45
Gráfico 4 - Docentes - Quantidade de Pós-graduação	47
Gráfico 5 - Docente - Participação em formação continuada de curta duração para a Educação do Campo	48
Gráfico 6 - Docentes- Carga horária semanal na EMPBAC	49
Gráfico 7 - Docentes: Quantidade de disciplinas que leciona na EMPBAC	50
Gráfico 8 - Você gostaria que a horta da escola fosse reativada?.....	92
Gráfico 9 - Você utiliza a horta como um recurso pedagógico?.....	110

LISTA DE SIGLAS

AC - Atividade Complementar

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAECDT - Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire

CAT - Conhecer, Analisar e Transformar

CME - Conselho Municipal de Educação

CODES SISAL - Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares

EaD - Educação a Distância

EMPBAC - Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz

FAFES - Feira da Agricultura Familiar e da Economia Solidária

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LAB II - Laboratório De Prática E Pesquisa Educacional II

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico Dialético

MOC - Movimento de Organização Comunitária

MPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

PAVS - Projeto Ambiental Vida do Solo

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB - Produto Interno Bruto

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

TCLE - Termo de consentimento Livre e Esclarecido

TIS - Território de Identidade do Sisal

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

LINTRODUÇÃO	5
1. OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	9
1.1. Primeiro contato com a Educação do Campo.....	25
2. CAMINHO METODOLÓGICO.....	30
2.1. Instrumentos de construção de dados da pesquisa	33
2.1.1. Entrevista semi-estruturada	34
2.1.2. Questionário	35
2.1.3. Oficinas formativas.....	36
2.2. ONDE ESTAMOS E QUEM SOMOS.....	38
2.2.1. Conceição do Coité e o Território do Sisal- Onde Estamos.....	38
2.2.2. Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz- Quem Somos.....	40
3. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL	66
3.1 Projeto Ambiental Vida do Solo: Indissociando Educação do Campo e Agroecologia, uma práxis revolucionária	71
4. ATIVIDADE INTERVENTIVA	89
4.1. A Atividade Exploratória.....	90
4.2. Visitando o Projeto Ambiental Vida do Solo com os docentes.....	100
4.3. Oficina a Horta Escolar como um recurso pedagógico, político e de resistência.....	109
4.4. A reativação da horta.....	123
4.5. E fomos além da horta.....	131
5. PRODUTO: INTERVENÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL BERTILA ARAÚJO CEDRAZ	136
6. PARA NÃO CONCLUIR, A CAMINHO DE UM PROJETO MAIOR.....	146
REFERÊNCIAS.....	152

I. INTRODUÇÃO

(...) A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais (Caldart, 2011, p. 156).

A epígrafe acima mostra a amplitude da Educação do Campo, forjada pela luta dos sujeitos que reivindicam o direito à uma Educação de qualidade, do Campo e no campo, um movimento que concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde seus sujeitos lutam por acesso e permanência a terra, uma educação que respeite a diversidade de gênero, étnica, religiosa, social, geracional. Respeite, valorize e fortaleça a identidade camponesa, sua cultura e as práticas tradicionais de cultivo e sua relação com a natureza, utilizando o trabalho como princípio educativo e formador do ser social. Uma concepção educacional que não está sendo construída para os trabalhadores do campo, mas por eles e com eles. Lutamos e defendemos uma Escola no campo e do Campo.

As diferenças entre a Escola no campo e a Escola do Campo são evidenciadas por Fernandes.

(...) as diferenças entre escola no campo e escola do campo são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo (Fernandes, 2011, p. 142).

Prática similar aos moldes da Educação do Campo é implementada no Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS), idealizado por Abelmando de Oliveira. Trata-se de um espaço não escolar de aprendizagem, contra-hegemônico, que objetiva construir uma relação harmoniosa entre o homem do campo e o semiárido, aliada aos princípios da Agroecologia, construindo ali, uma práxis revolucionária e criativa, instituindo-se um espaço vivo de aprendizagem e de referência para educadores e para o campesinato.

Desenvolvida na Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC), oficialmente uma Escola do Campo, a atual pesquisa busca refletir e analisar sobre quais as realidades e possibilidades do trabalho pedagógico na EMPBAC, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo. E de que forma as práticas educativas não escolares, desenvolvidas no Projeto, podem ser potencializadas e incorporadas ao trabalho pedagógico na Escola do Campo.

O projeto em desenvolvimento, busca contribuir nesse processo, articulando a educação de espaços escolares, com as práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não escolares, que aliam suas práticas a Agroecologia, contextualizando as aprendizagens com a vida dos

discentes e fortalecendo a Educação do Campo, possibilitando a construção de uma educação emancipadora e contra-hegemônica.

Ancora-se nesse ponto os objetivos do nosso projeto, que é fortalecer as estratégias dos movimentos sociais camponeses que viabilizem a sobrevivência no campo, o qual está inserido em uma sociedade capitalista, possuindo como único objetivo o lucro, expropriando o espaço do campesinato, concentrando terras, produzindo comida envenenada e que por consequência envenena o solo, a água, mata quem, e o que estiver ao seu redor, uma sociedade excludentes, sexista, racista, preconceituosa, que explora, discrimina e desvaloriza o campo.

Assim, desejamos a construção de um novo tipo de sociedade e conseqüentemente um novo tipo de campo, que seja emancipatório, contra-hegemônico, que acolha e respeite a diversidade, construa e (re)construa tecnologias para usá-las de uma maneira transformadora e revolucionária, como abordado por Caldart.

Nos dias de hoje isto quer dizer que precisamos ajudar a combater o modelo de sociedade que não reserva lugar para o campo e seus sujeitos; combater o modelo de agricultura que expulsa cada dia mais famílias do campo, que destrói a natureza, que desrespeita a cultura dos diferentes povos (Caldart, 2020, p. 89).

Objetivamos problematizar junto a comunidade da Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz, acerca das potencialidades formativas da utilização dos conhecimentos agroecológicos e da horta como recurso pedagógico, utilizando para isso, reuniões com os docentes, aplicação de questionários, e realização de oficinas formativas. Nesse proceder, identificamos as necessidades de formação para os docentes, tendo em vista a incorporação da horta escolar como recurso pedagógico, instigando um diálogo formativo junto a comunidade da EMPBAC, a fim de (re)pensar o currículo escolar incluindo ações voltadas para a realidade e os interesses dos estudantes do campo.

Ademais, realizamos atividades práticas em parceria com o PAVS, com a comunidade escolar e moradores do Distrito de Juazeirinho, e outras instituições colaboradoras como o Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, voltadas à reativação da horta escolar a ser utilizada como um recurso pedagógico, a fim de incentivar os estudantes da EMPBAC a reafirmar a valorização de atividades campesinas agroecológicas, possibilitando a incorporação de uma educação articulada e contextualizada com a vida dos estudantes.

Voltada a concretização desse objetivo foi realizado um mutirão de limpeza e reativação da horta, além do desenvolvimento de oficinas formativas que contribuíram de maneira significativa no processo.

O trabalho de conclusão de curso está organizado em cinco capítulos, de modo que o primeiro discorre sobre os processos de formação da minha identidade enquanto mulher, mãe, preta, feminista, sertaneja, professora, geógrafa e ambientalista, nele também são apresentados os caminhos que me trouxeram até a Educação do Campo e por consequência ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

O segundo capítulo trata do caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, de cunho quali-quantitativa, baseada no Materialismo Histórico Dialético (MHD), e desenvolvida dentro do contexto da pesquisa-ação, concebida e realizada com a coletividade, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, a aplicação de questionários e a realização de oficinas formativas. Ainda no segundo capítulo caracterizamos onde estamos realizando a pesquisa, destacando o município de Conceição do Coité e o Território de Identidade do Sisal, e quem somos, caracterizando os sujeitos da pesquisa presentes na EMPBAC.

O terceiro capítulo aborda a questão agrária no Brasil, expõe os fatores históricos que levaram a extrema desigualdade de acesso à terra em nosso país, e destaca a importância da agricultura familiar para a produção de alimentos no Brasil. O capítulo segue apresentando o Projeto Ambiental Vida do Solo e a sua intrínseca relação com a Educação do Campo e a Agroecologia, momento onde são discutidos estes conceitos e suas implicações formativas e revolucionárias.

As atividades interventivas realizadas, seus resultados e análises, são apresentados no capítulo quatro. O produto final da pesquisa se materializa através do Projeto “Construindo a Escola do Campo (CESC), a partir da problematização da Realidade Social, Trabalho Coletivo e Auto-organização Estudantil”, detalhado no capítulo cinco.

Por fim, no capítulo seis, argumentamos sobre as realidades do trabalho pedagógico na Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz e as possibilidades de aplicação naquele espaço das experiências formativas do Projeto Ambiental Vida do Solo, destacando seu potencial transformador, quando aliado a mudanças estruturais e pedagógicas nos espaços educativos.

O lastro teórico que fundamenta os estudos sobre Educação do Campo, Agroecologia, trabalho, emancipação humana e contra-hegemonia, encontra-se distribuído por todo trabalho de conclusão, o que também acontece com os dados que foram produzidos através dos questionários e da entrevista com o idealizador do PAVS.

O desenvolvimento do Projeto de Pesquisa impulsionou uma transformação, trazendo para a EMPBAC os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, e a práxis

desenvolvida no PAVS, construindo as bases para a continuidade dessa transformação e para a formação docente, ancorado na Educação do Campo contextualizada.

1. OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

*Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
(...)*

Geraldo Vandré / Théo De Barros (Disparada)

Este é um momento onde discorro sobre minha trajetória até aqui, enquanto mulher, mãe, preta, feminista, sertaneja, professora, geógrafa e ambientalista. A ordem dos adjetivos citados demonstra o seu grau de importância e prioridade, na constituição da minha identidade. Apresento-me na primeira pessoa do singular, pois minha voz precisa contar minhas vivências, o caminhar, que construiu minha identidade.

Nasci em Conceição do Coité, um dos 417 municípios do Estado da Bahia, localizado no Território de Identidade do Sisal (TIS), passei minha infância e adolescência no Distrito de Juazeiro neste município. Esse é um território sertanejo, um espaço lindo, cheio de cultura e belezas, mas com muitos desafios, e que possui uma importância muito grande para a formação da minha identidade.

Castells (2018, p. 54), entende por “identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Assim, me construí e continuo em construção, todas as minhas vivências significantes, somam-se às já existentes, dialogam, interrelacionam-se e vão tecendo a minha identidade

A formação da identidade do povo sertanejo é um processo arraigado nas questões históricas, culturais e socioeconômicas, características desta região. A geografia sertaneja com seu clima semiárido e sua vegetação xerófila, acaba formando gerações camponesas que cultivam a terra, enfrentando adversidades climáticas, econômicas e muitas lutas, mas esses desafios forjam uma identidade resistente, resiliente que constrói e fortalece ainda mais o sentimento de pertencimento a esse chão.

Uma identidade forjada pelo compartilhamento da desigualdade e das lutas por melhores condições de vida e de trabalho, construindo assim, uma identidade de classe. Uma classe isolada e abandonada politicamente, o que coopera para uma percepção coletiva de injustiça e exploração.

Essa identidade camponesa sertaneja está em constante evolução, é dinâmica. O contato com novas ideias, pessoas e formas de organização, possibilitam uma constante evolução, o

convívio com pessoas que buscam o exercício continuado da práxis revolucionária e transformadora contribui para a construção e reconstrução dessa identidade.

A geografia, a história, a culinária e a cultura do sertão, me forjaram, e possuem significado para mim, o que me impulsiona, dando forças para o enfrentamento dos opostos, das oposições e das negativas que permeiam esse espaço. O conceito de território utilizado por Milton Santos, define a importância e a minha relação com esse espaço.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população (Santos, 2000, p. 47).

O Território de Identidade do Sisal recebe esse nome por causa do sisal (*Agave sisalana*), uma planta que sempre teve uma importância e um significado muito grande para a minha família. Meu pai trabalhava no motor de sisal², desde que ele tinha 10 anos de idade; lá acabou perdendo uma parte do dedo indicador direito, foi e ainda é psicologicamente muito dolorosa para ele, tanto que ele não gosta de falar sobre isso.

A inexistência de políticas públicas, a pobreza e a seca, obrigavam as famílias a levar seus filhos para o trabalho, muitas vezes desgastantes fisicamente e insalubres, que os impedia de estudar e os mutilava, como aconteceu com meu pai. Trata-se do trabalho explorado pela força do capital, análogo ao trabalho escravizado.

Distinto do trabalho que o ser se insere ativamente na realidade que o cerca, transformando-a e sendo transformado por ela. De acordo com Lukács, (2013), o trabalho não é apenas a interação entre o homem e o meio, mas a forma através da qual são construídas as relações sociais. Através do trabalho coletivo, se dá às relações entre os seres sociais, compartilhando conhecimentos, técnicas e objetivos. Assim, podemos entender o trabalho como uma atividade essencialmente social, realizada apenas pelo ser humano, cuja prática colabora para a formação do ser social.

Os trabalhadores que realizam suas atividades, assim como meu pai realizava nos campos de sisal, também estão construindo suas relações com o meio e com a sociedade, mas

² A produção do sisal é a principal atividade da maioria dos municípios do Território de Identidade do Sisal, desenvolvida em pequenas propriedades, o processo de extração da fibra é feito de modo semiartesanal, onde a maioria dos trabalhadores dedica-se ao primeiro beneficiamento do sisal, no qual as folhas da planta são cortadas, transportadas até uma máquina conhecida genericamente como “motor” ou “paraibana”, onde se extrai sua fibra e são colocadas para secar. Esse processo ocorre nos próprios campos de sisal, e o uso da máquina traz grandes riscos para a saúde dos trabalhadores, mutilando dedos, mãos e braços dos trabalhadores.

de que maneira essa relação é construída? Que meio e que homens são construídos nesse processo?

É evidente ainda hoje a exploração, as condições degradantes do trabalho realizado na parte inicial da cadeia produtiva do sisal, ou seja, a colheita e o desfibramento. Um trabalho realizado geralmente sem equipamentos de segurança adequados, expostos ao sol e animais peçonhentos, com mão de obra de mulheres, jovens e até crianças. Porém, o trabalho mais perigoso é o do cevador, que tem contato direto com o motor de sisal, ele corre o risco constante de ser mutilado, como aconteceu com o meu pai.

Dessa forma, o trabalho que é degradante, acaba construindo meios extremamente desiguais e impactando nos processos de humanização das pessoas. Meu pai, apesar de ter sido dono do motor de sisal, não tinha um trabalho diferente dos demais trabalhadores. Ele era o responsável pela manutenção da máquina, pelo pagamento dos trabalhadores, e por repartir os ganhos com o dono do campo do sisal, não sobrava muita coisa.

O trabalho humano difere da atividade prática realizada pelos animais, pois é planejado, com o objetivo de satisfazer suas necessidades e desejos. Porém, o sistema capitalista que se apropriou do trabalho para gerar a mais-valia, transforma essa ação em um gerador de desigualdades e injustiças. Analisando as formas específicas pelas quais o trabalho é organizado, valorizado e distribuído, ficam evidentes as bases das desigualdades, explorações e alienações, que são características da sociedade capitalista, embora possa haver outras maneiras pelas quais uma sociedade como a nossa poderia ser transformada, a reestruturação das relações de trabalho é uma condição essencial para que tal transformação seja realizada em direção a um futuro mais justo, equitativo e emancipador (Fraisoli, 2005).

Por conta das dificuldades ambientais e econômicas na década de 1980, que afetaram a estrutura produtiva do sisal, e grande parte da economia brasileira e mundial, atingindo principalmente a população mais pobre, meu pai, já casado e com três filhos, largou o sisal e realizou o êxodo rural.

Não existiam políticas públicas para a subsistência com a terra, não existiam alternativas que possibilitassem a permanência no campo sertanejo, obrigando sua população, prioritariamente masculina, a migrar para as capitais e principalmente para o sudeste, em busca de melhores condições de vida para si e para sua família, que geralmente ficava no sertão. Problemática que foi tratada por Dionara Soares Ribeiro.

A crise da década de 1980 acertou em cheio essa estrutura produtiva frágil mantida no Semiárido. (...) O incremento da emigração foi violento. Esvaziaram-se os sertões secos. Milhões de pessoas deixaram seu torrão natal e foram “inchar” as grandes

idades. (...) A cotonicultura, o sisal e algumas atividades agrícolas que geravam muitas oportunidades de trabalho e das mais importantes do território, findaram (Ribeiro et al, 2017, p. 158).

A crise dos anos 80 assinalou um período crítico da economia global, onde se instalou uma profunda crise estrutural no sistema capitalista. No Brasil, esse período é geralmente conhecido como a década perdida, instalou-se no país uma profunda crise política, social e econômica, exigindo uma reformulação da economia brasileira, marcada pela permanente busca da maximização do lucro e da mais-valia, utilizando para isso muitas estratégias, como a flexibilização e a precarização do trabalho, além da implementação de um projeto político que busca a subjugação e a desmobilização da classe trabalhadora (Rostoldo, 2003).

As consequências dessa crise econômica foram intensas e duradouras. Uma das mais evidentes foi o aumento da inflação, que atingiu níveis exorbitantes e minou o poder de compra da população, principalmente dos mais pobres. Me recordo que minha mãe fazia estoque de alimentos, como um exemplo, comprava 10 latas de óleo de uma única vez, pois a cada dia que ia ao mercado estava mais caro, às vezes o aumento era com a diferença de algumas horas. Foram tempos muito difíceis, onde o dinheiro perdia seu valor e o poder de compra diminuía a cada minuto, além do desemprego e da estagnação econômica.

Meu pai ter conseguido um emprego na construção civil em Salvador, mesmo em meio a uma conjuntura tão desfavorável, deu a mim e a meus dois irmãos a oportunidade de estudarmos. Historicamente o direito à educação foi negado aos povos do campo; as escolas existiam no povoado onde morávamos, porém, os livros precisavam ser comprados, mas nem todas as famílias podiam fazer isso. Meu pai sempre comprava os livros solicitados pela escola em Salvador. Por não ter condições de comprar todos os livros de uma única vez, ele trazia um a cada mês, eu pedia o de Geografia primeiro, sempre amei essa disciplina, e a cada livro que chegava, me apaixonava ainda mais por ela.

Estudávamos em uma escola rural, onde a grande maioria dos alunos eram filhos de trabalhadores rurais, porém o currículo, os livros e a fala dos professores eram urbanocêntricas, sem relação com as vivências camponesas, fato que infelizmente permanece até hoje, não só no Distrito de Juazeirinho, mas em grande parte das escolas rurais do país.

A educação do meio rural nunca foi prioridade e não possui significado para os educandos, Marilene Ribeiro (2012, p. 294), afirma que na escola rural, “apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve na terra”. O projeto educacional das escolas rurais, é algo planejado, proposital, para dificultar ou mesmo impossibilitar a emancipação dos povos tradicionais e camponeses, público dessa modalidade.

A agricultura sempre fez parte da minha vida. A chegada da estação das chuvas, chamada pelo sertanejo de inverno, apesar de acontecer entre o verão e o outono, (de novembro a maio), era o momento de plantar, tudo de maneira bem tradicional, usando sementes crioulas, enxadas e o próprio pé. A colheita era período de festa, época de fartura, porém só acontecia se houvesse chuva, a mola propulsora do sertão; essencial para a sobrevivência do povo sertanejo, Ab'Saber aborda com muita propriedade essas características.

O clima semiárido – sempre quente – dos sertões secos caracteriza-se por fortes irregularidades na chegada das chuvas de verão, tão esperadas para a economia agrária quanto para a amenização do calor e da secura. Daí a denominação de inverno para uma estação que acontece no verão, de novembro a maio. O volume total das precipitações é extremamente irregular, atingindo médias de 400 a 600 mm, sob uma temperatura de 27° a 28°. Os anos mais chuvosos são considerados anos bons ou regulares. Entre eles, porém, ocorrem anos adversos, com sensível demora na chegada das chuvas e restauração da correnteza dos rios e riachos sertanejos (Ab'Sáber, 1999, p.34).

O Semiárido, região onde está inserido o Território de Identidade do Sisal, caracteriza-se, como mencionado anteriormente, pela irregularidade na distribuição e na quantidade de chuvas. Diante desse cenário, o povo sertanejo desenvolveu, ao longo do tempo, diversas técnicas para armazenar água, como cisternas, açudes e fontes ou aguadas (como são conhecidas em alguns locais). Além disso, graças a pessoas que vêm desenvolvendo práxis revolucionárias, associando conhecimentos ancestrais a tecnologias sociais, tem sido possível transformar a relação com o Semiárido, promovendo uma convivência digna e sustentável. Essas inovações ampliam as possibilidades de armazenamento do maior bem do sertanejo: a água.

As vivências do semiárido, todas as dificuldades de acesso principalmente à água, juntamente com a vontade de melhorar as minhas condições de vida, levaram-me a desejar sair dali, buscar novas possibilidades, assim como acontecia e ainda acontece (em menor intensidade), com grande parte da população sertaneja.

Como a maioria dos pais, sejam da cidade ou do campo, os meus, sempre ansiavam possibilitar um futuro melhor para seus filhos, por isso fui para Salvador estudar. Sair do seu lugar para buscar melhores condições de vida, é um direito que todo camponês tem, porém muitas vezes não lhe é dada a oportunidade de ficar, pois o campo é percebido como um lugar de sofrimento e trabalho árduo, não oferecendo perspectivas aos seus moradores. Essa conjuntura é agravada pela falta de conhecimento técnico que viabilize sua permanência nesse

espaço. Entretanto, o sentimento de pertencimento arraigado, muitas vezes os chama de volta, como é relatado por Bogo.

Sempre que, no passado, os camponeses mencionavam a cidade, era para os filhos buscarem nela o melhor, como, por exemplo, o estudo: “ estudar para não sofrer”. De fato, o sofrimento na agricultura é, em certo sentido, exagerado pela diversidade de atividades diárias, mas se apresenta como desafio às habilidades e, como tudo se interliga na mesma cultura, há uma atração que prende e que a muitos convoca para o retorno (Bogo, 2010, p.101).

Dessa forma, ao concluir o Segundo Grau (atual Ensino Médio) no ano de 2000, onde fiz o curso de magistério, fui para Salvador. Em 2002 passei no vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia.

A Geografia é uma das ciências mais completas que existem, porém em seu processo de desenvolvimento acabou tomando dois caminhos, dividindo-se em Geografia Regional e Geografia Geral, que se bifurca novamente em física e humana.

No meu caso enveredei pela Geografia Física, (climatologia, geomorfologia, pedologia, hidrologia etc.) acabei chegando nas questões ambientais e me encontrei. Ali percebi que as dimensões físicas e humanas da Geografia são realmente indissociáveis e foi assim que me tornei ambientalista, entendendo que é no meio onde ocorre a relação do homem com a natureza e que ela precisa ser o mais sustentável possível, pois estruturam as análises geográficas.

Nas saídas de campo realizadas em algumas disciplinas da graduação, visitava áreas de preservação ambiental em várias partes da Bahia, ali surge o desejo de preservar aqueles ambientes, conhecer mais profundamente a população que vive naqueles espaços, e seu desejo de preservação ambiental, cultural e de desenvolvimento econômico sustentável, entender o potencial científico, econômico e preservacionistas daqueles ambientes, desejo que também era perceptível em todos os envolvidos com aqueles espaços: moradores, trabalhadores, cientistas, estudantes etc.

O debate ambiental atualmente não é restrito apenas à academia, grupos ambientalistas ou aos moradores dessas áreas, está presente em todos os segmentos da sociedade e vem se tornando cada vez mais complexo, pois relaciona-se com o desenvolvimento das sociedades e a sobrevivência da humanidade, como relatado por Roseli Caldart.

Até muito recentemente, a noção de ambiente, ou simplesmente meio, tinha um sentido vago. Além disso, até os anos 1960 a discussão sobre o que hoje chamamos questão ambiental estava restrita a cientistas preocupados com a preservação/conservação da natureza (preservacionismo e conservacionismo). Dos anos 1960 para cá, o debate acerca do meio ambiente passa a estar relacionado ao

desenvolvimento das sociedades e, portanto, amplia-se e se complexifica. (Caldart, 2012, p. 94)

Vivi alguns anos em Salvador, pois tinha o objetivo de concluir minha graduação, mas nunca me senti pertencente àquele lugar, lá me casei, tive meu filho, porém o desejo de retornar ao meu lugar sempre esteve em mim.

Depois que terminei a graduação, recebi um convite para voltar para o sertão. A diretora da escola onde estudei, convidou-me para substituir uma professora que havia saído de licença, então voltei para casa, para o meu lugar. Ao chegar, fiquei sabendo da abertura do curso de Licenciatura em Geografia na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) Educação a Distância (EaD), levei meu currículo e fui escolhida para ser tutora, fiquei lá por três anos, de 2008 a 2011.

Nesse período consegui me especializar em Gestão e Educação Ambiental, ampliando meus conhecimentos sobre uma temática que tenho muito interesse e paixão. Em 2009, passei no concurso da Prefeitura Municipal de Conceição do Coité, e no ano seguinte no concurso da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Hoje sou professora das duas redes de ensino.

Chegar ao mestrado sempre foi um sonho, e conseguir entrar no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, foi a realização desse sonho, e pude ir muito além, pois o MPED possibilita um trabalho de formação e pesquisa, vinculada com a minha prática, com as minhas vivências diárias em sala de aula, articulando teoria e prática, construindo conhecimentos e levando pro chão da escola, vivendo e experimentando na escola e levando por MPED.

As aulas no mestrado mexeram comigo, bagunçaram, mas também evidenciaram todos os lados da minha identidade. Assistindo a Palestra de Abertura da Semana de Integração do MPED 2022, mediada pela Prof. Dr^a Iris Verena Oliveira, e que teve como convidada a Prof. Dr^a Fátima Lima, me deparei com uma frase dita pela convidada: “O racial é uma porta que quando atravessamos não tem mais como voltar” (MPED, 2022). Eu atravessei essa porta a muito tempo, as ideias de aceitação, orgulho preto e empoderamento, fazem parte de mim, da minha fala e da minha práxis, são uma parte muito importante da minha identidade e esteve presente na minha caminhada pelo mestrado.

Meu lado ambientalista forjado no curso de Geografia, minha parte sertaneja construída no meu lugar, e meu lado professora inquieta, me trouxeram ao MPED, mas as aulas, os textos, as discussões, os entrelaçamentos, mexeram com meus pensamentos e com meu coração, os meus outros lados, a mulher, feminista, preta, afloraram.

Questionamentos vieram: o gênero e a raça, vão ficar fora do meu projeto? Esse questionamento ficou ainda mais latente durante as aulas e leituras da disciplina Docência e Diversidade ministrada pela Prof^ª Dr^ª Iris Verena de Oliveira. Como já dito, raça e gênero são muito fortes na minha identidade, essas questões também precisam fazer parte do meu discurso. Então, percebi nas minhas leituras, o potencial do meu tema. A Agroecologia e o campo são extremamente diversos, assim como afirma Caldart.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2011, p. 153).

Nesses 16 anos que leciono em escolas públicas, para uma quantidade muito grande de alunos pretos, tenho levado minhas vivências e experiências de mulher, preta e pobre, conseguindo ser um exemplo, mostrando um caminho que possibilite o reconhecimento da educação como um meio de transformar vidas, valorizando suas identidades e ancestralidade e aumentando sua autoestima, deixando evidente as dificuldades e desafios que enfrentei e que eles possivelmente também enfrentarão.

Busco torná-los inadequados, com base no pensamento de Frederick Douglas *apud* Angela Davis (2016, p. 108)), quando afirma “o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão”, tento emancipar meus alunos para que se tornem inadequados ao sistema que os oprime.

Tenho cabelos crespos e pele escura, mas cresci como morena, em uma sociedade onde pessoas pretas tem vergonha de se declararem pretas, isso por diversos fatores, inclusive o medo de sofrerem o preconceito que é imposto a elas.

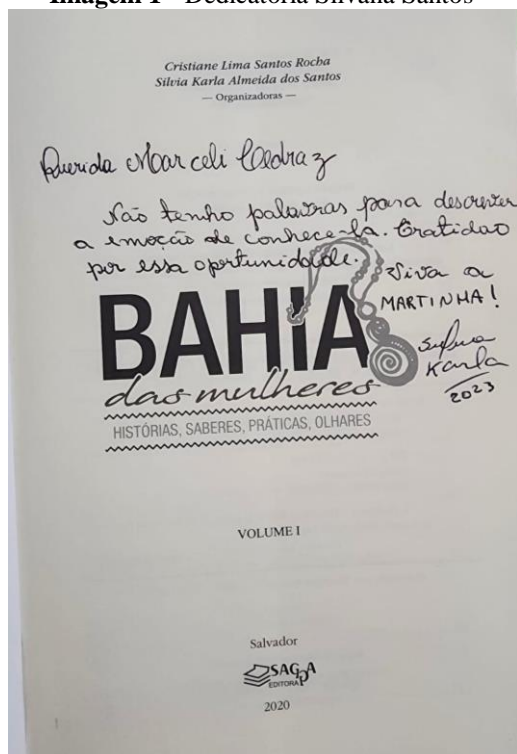
Sou trineta de uma mulher que foi escravizada, mas quando era criança os momentos em que se falavam sobre isso eram geralmente pra maldizer esse fato; “*temos cabelo duro por causa de Martina*”, “*Mané Tenda casou com a escrava dele, por isso tem Cedraz branco e Cedraz preto*”, “*essa raça de Martina do Urussú, só faz o que não presta*”. Cresci ouvindo essa narrativa de alguns membros da minha família, que consideravam admirável o feito do homem branco que libertou e se casou com sua escrava.

Minha consciência preta aflorou, quando tive acesso a verdadeira história da minha trisavó, uma ex-escravizada que foi comprada por meu trisavô Manoel Cedraz, conhecido por Mané Tenda, que acabou relacionando-se e constituindo uma família com ela.

No meio em que vivia, ela era conhecida como Martina ou Martina do Urussú, embora seu verdadeiro nome fosse Martinha Maria de Jesus. Sua história é narrada no livro *Martinha: escrava, esposa, rainha* (Barreto, 2004), na dissertação *Martinha: A História de uma ex-escravizada no sertão de Coité (1870-1933)* (Souza, 2015), bem como em outros dois trabalhos derivados dessa dissertação. O primeiro, intitulado “Martinha: A História de uma ex-escravizada no sertão de Coité (1870-1933)” compõe o livro *Bahia das mulheres: histórias, saberes, práticas, olhares*, organizado por Rocha e Santos (2020). O segundo é o livro *Martinha: A História de uma ex-escravizada no sertão de Coité (1870-1933)* (Souza, 2023).

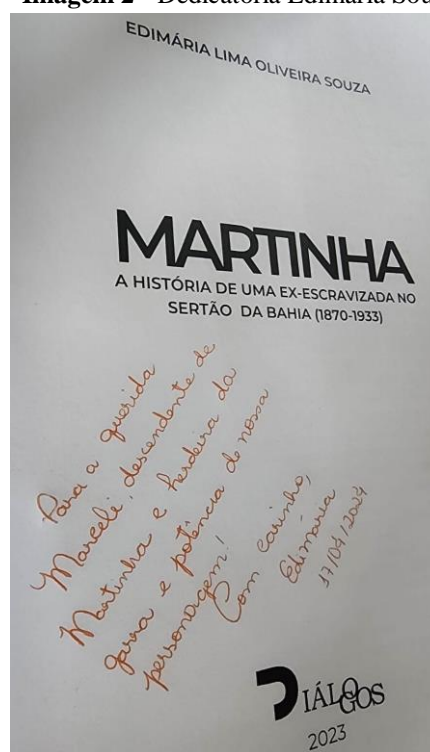
Possuo os dois trabalhos mais recentes, neles constam dedicatórias muito carinhosas, como podem ser vistas nas imagens 1 e 2, elas me enchem de alegria e orgulho.

Imagem 1 - Dedicatória Silvana Santos



Fonte: Autora.

Imagem 2 - Dedicatória Edimária Souza



Fonte: Autora.

Nesses relatos, conheci um outro lado dela, uma personalidade revolucionária e antiescravagista, que buscava libertar da escravização as pessoas que amava. Atualmente, é possível narrar essa história, destacando a trajetória de uma mulher preta, que combate a escravização, colocando a mulher no centro de um processo tão importante.

Manoel Cedraz e Martinha constituíram uma família composta por uma mulher juridicamente escravizada e um proprietário de terras e escravizados. Juntos, tiveram seis filhos, que, diferentemente da mãe, não herdaram a condição de escravizados. Todos nasceram livres, graças a Lei do Ventre Livre de 1871³. Souza relata em seu texto a história que ouvia meu avô contar sobre como seus avós se conheceram.

A história de Manoel Cedraz e Martinha teve início para nós, anterior ao ano de 1870, quando ele passou na residência de seu conhecido Manoel José da Costa. Este teria pedido água para beber, e o dono da casa ordenou que sua cativa Martinha fosse buscar. Porém, a moça tropeçou e quebrou a caneca que trazia, seu proprietário lhe repreendeu com uma bofetada, o que teria suscitado no visitante um sentimento de compaixão pela moça (Souza, 2020, p. 117).

Dessa forma, Manoel Cedraz se interessa por Martinha, uma mulher escravizada, e faz uma oferta para adquiri-la. Documentos pesquisados por Souza (2020) revelam que o valor pago por Martinha surpreende, pois foi o mais alto registrado entre 1869 e 1888 na Freguesia de Conceição do Coité para a compra de uma escravizada.

Antes de ser comprada por Manoel Cedraz, Martinha engravidou do seu primeiro filho quando tinha entre 15 e 16 anos, e depois do seu nascimento ela foi submetida a uma das maiores violências praticadas contra as mulheres escravizadas, a separação do seu filho por meio da venda. As mulheres escravizadas eram vistas como reprodutoras, que dariam lucro ao produzirem mão de obra para a escravização. Eram corpos humanos, quantificados enquanto trabalho escravo, sendo vendidos para serem explorados das mais diversas formas. Mas seu novo dono, Manoel Cedraz, prometeu a Martinha resgatar seu filho.

O mesmo homem que havia comprado nossa protagonista, comprou também o filho dela. Mas, qual a importância da compra de um cativo tão pequeno que só daria lucros para seu senhor anos depois? É bem provável que Manoel Cedraz tenha estabelecido um compromisso com Martinha para retirar os dois, ela e seu filho Saturnino, do domínio de Manoel José da Costa (Souza, 2020, p. 117).

Segundo relatos da família, meu tataravô Manoel Cedraz de Oliveira Sales, era dono da fazenda Cedro e é daí que surge o sobrenome Cedraz. Nossa família foi uma das primeiras a morar na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Coité, o que tornava o sobrenome reconhecido entre os habitantes.

³ A lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, foi elaborada pelo do Visconde do Rio Branco, estabelecia que os filhos de escravas nascidos após a promulgação da lei seriam considerados livres, ela previa a indenização para o dono de escravos e pretendia realizar uma transição lenta e gradual até a abolição, evitando impactos econômicos para os grandes fazendeiros, revolta e desordem social.

Integrar uma família composta por pessoas brancas, de posses e com influência, representou um grande desafio para Martinha. Sempre ouvi relatos sobre o tratamento preconceituoso a que ela era submetida pelos familiares de seu então marido, que não aprovavam o relacionamento deles.

Eles só se casaram legalmente após a promulgação da Lei Áurea, momento em que não existiam mais diferenças jurídicas entre eles, embora Martinha já tivesse sido alforriada por seu marido. O legado do passado escravagista deixou marcas profundas e irreparáveis na vida de ambos, especialmente em Martinha e seus descendentes.

Ao analisar e refletir sobre a história de Martinha, sou capaz de compreender a experiência dessa mulher preta, com todas as suas complexidades, incluindo o preconceito e a discriminação vivenciados dentro de uma família multiétnica. Esse processo, embora fortalecedor de minha identidade e valorizador de minhas origens, também revela suas dimensões dolorosas. Os sentimentos compartilhados por minha trisavó, que também ecoam em minha própria vivência, são descritos por Neuza Santos Souza.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

Os caminhos escolhidos por Martinha para garantir sua sobrevivência, também garantiram o futuro de seus filhos. “Eles estariam amparados por um homem rico e com influência na sociedade em que vivia, e assim, poderia intervir tanto em situações com seus filhos quanto com ela e seu filho Saturnino” (Souza, 2020, p. 119).

Os filhos de Martinha e Manoel Cedraz desfrutavam de certos privilégios devido ao fato de serem filhos de um homem branco, de posses e com um sobrenome influente. Eles tiveram a oportunidade de estudar, uma forma de compensar a condição de serem filhos de uma mulher preta e ex-escravizada. No entanto, apesar da riqueza e do sobrenome, não eram considerados brancos, e isso sempre precisará ser compensado de alguma maneira nessa sociedade.

Tive a oportunidade de conhecer alguns dos netos de Martinha, muitos dos quais possuíam pele mais clara e cabelos lisos. Esses descendentes eram frequentemente vistos de forma diferenciada, sendo considerados mais bonitos e "sortudos" por não terem herdado as características físicas de Martina do Urussú. Esse estigma persiste em alguns membros da família, que não enfrentam diretamente o preconceito social devido ao seu fenótipo. Tal realidade evidencia a continuidade do racismo e das hierarquias raciais, mesmo dentro do

contexto familiar. O preconceito vivido por Martinha ao longo de sua vida ainda repercute na experiência de muitos de seus descendentes, perpetuando as dinâmicas raciais discriminatórias.

Ainda de acordo com Souza (2020), Martinha foi separada de seus irmãos e de sua mãe ainda criança, falando sobre isso, ela discorre sobre um dos fatos que mais me encantam na história de Martinha, seu papel antiescravagista, guerreira; lutando não apenas para libertar e proteger a si e a seus filhos, mas também os membros da sua família.

(...) Através das entrevistas orais descobrimos que Martinha teve vários irmãos, sendo relatado o nome de nove destes, (...). Esses irmãos haviam sido separados dela ainda quando crianças por meio das negociações do sistema escravista. Mas no período entre 1871 e 1878, ela investiu na busca de parte de sua família. Para tanto, ela conseguiu recursos financeiros com a venda de gêneros alimentícios que plantava nas terras de Manoel Cedraz, com o consentimento dele. Ela vendia batata, feijão e farinha de mandioca na feira local e, com o dinheiro que conseguiu juntar, comprou a liberdade de alguns dos seus irmãos e outros já encontrou libertos (Souza, 2020, p. 120).

Tive a oportunidade de conhecer pessoalmente Edimária Lima Oliveira Souza, pesquisadora responsável por coletar esses dados sobre minha ancestralidade. Informações que se encontravam dispersas, espalhadas nas memórias de familiares que vivem distantes uns dos outros e por isso, acabam não compartilhando e nem sistematizando essas informações. O trabalho da pesquisadora foi de extrema importância e relevância para todos os descendentes de Martinha e Manoel Cedraz. Trata-se de uma pesquisa significativa, que me emocionou profundamente, vendo os meus que já se foram naquela escrita, e ao observar como certos costumes se perpetuaram ao longo das gerações.

A autora narra o fato de o filho de Martinha, Saturnino, assim como os filhos do casal, também herdou uma parte das terras que pertenciam a Manoel Cedraz, ela afirma que, segundo os registros, isso ocorre 4 anos antes do falecimento dele, provavelmente por medo de sua herança ser negada a seus filhos, visto que seu relacionamento com Martinha nunca foi bem visto pela família Cedraz. Esse fato acontece da mesma maneira com meu bisavô Antonio Furtuoso e também com meu avô João Cedraz, os dois também dividiram suas terras entre seus herdeiros antes da sua morte, mesmo sem existir esse medo da herança ser negada a seus descendentes (Souza, 2015).

Martinha e Manoel Cedraz viveram juntos por cerca de 46 anos, construindo seu patrimônio de forma conjunta. Existem relatos de que Martinha auxiliava o marido na administração de seus negócios, quando ele viajava para comprar ou vender gado, era ela que cuidava de tudo.

Existia ali uma união com companheirismo e respeito. Mesmo em meio a tantas adversidades, preconceitos, injustiças e opressões. Martinha conseguiu transcender as limitações impostas pela sociedade, evidenciando sua força, determinação e capacidade, superando o papel que era convencionalmente esperado dela, como uma mulher preta, escravizada.

Martinha contribuiu para a construção de uma linhagem de mulheres que sempre demonstraram sua força e resiliência. Cresci cercada por mulheres como ela; feministas, mesmo sem esse termo ser usado na época, eram mulheres ousadas, impetuosas, fortes, destemidas, que sempre buscavam melhores condições de vida, para si e para os seus. Vejo nas palavras de Davis a minha essência herdada das mulheres que vieram antes de mim.

(...) as experiências acumuladas por todas essas mulheres que labutaram sob o chicote de seus senhores, trabalharam para sua família, protegendo-a, lutaram contra a escravidão e foram espancadas, estupradas, mas nunca subjugadas. Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição da mulher (Davis, 2016, p. 41).

Durante minha trajetória na UFBA, desenvolvi um novo olhar sobre a questão de gênero. A partir da minha participação nos movimentos estudantis, percebi que o feminismo não é uma abordagem monolítica, e que as questões raciais, que já estavam presentes em minha vivência, poderiam e deveriam atravessar, minha fala e também minhas pesquisas. Esse ponto de vista é explorado por bell hooks em seus estudos.

Significativamente, à medida que o movimento feminista progrediu, as mulheres negras e de cor que ousaram desafiar a universalização da categoria “mulher” criaram uma revolução nos estudos acadêmicos feministas. Muitas brancas que de início haviam resistido a repensar o modo com que as acadêmicas feministas falavam sobre a condição da mulher passaram a aceitar as críticas e a criar uma atmosfera crítica em que pudéssemos falar sobre os gêneros de maneira mais complexa e onde pudéssemos reconhecer as diferenças de condição feminina sobre determinadas pela raça e pela classe social (hooks, 2017, p. 167).

No MPED, durante as aulas da disciplina Epistemologias Feministas e Epistemologias Decoloniais, ministrada pelas professoras Zuleide Paiva da Silva e Ana Lúcia Gomes da Silva, tive acesso ao texto *Carta de uma ex-mulata à Judith Butler*, da professora Ângela Figueiredo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Esse texto me impactou profundamente, especialmente no trecho em que a autora aborda a questão do cabelo e seu significado dentro do movimento negro.

Desde criança minha mãe “alisava” meu cabelo, e assim continuei, por conta da praticidade de ter um cabelo “alisado”, porém, desde que me descobri preta, ter cabelo “alisado” me incomoda, me sinto hipócrita, pois tento mostrar o tempo inteiro para os meus alunos, o quanto a estética preta é linda, mesmo tendo a consciência de que nada impede uma mulher preta alisar o cabelo, ela pode usar o cabelo como se sentir melhor, mas como já dito, isso me incomoda.

Depois da leitura do texto da Prof^a Ângela Figueiredo, tomei a decisão de passar pela transição capilar e assumir meu cabelo crespo, algo muito importante para minha vida pessoal e para minha práxis pedagógica, afirmando ainda mais minha identidade.

Dessa perspectiva, alisar o cabelo na sociedade brasileira pode não ser visto apenas como um exercício de beleza, mas também pode ser considerado como um modo de mover-se na escala classificatória da cor, tornando-se menos negro. Considerando a importância atribuída ao cabelo na definição do lugar a ser ocupado na escala classificatória da cor, o movimento negro brasileiro considerou o uso do cabelo natural como símbolo de afirmação da identidade. O modelo que vigora hoje nos movimentos feministas negros jovens brasileiros é uma assunção da identidade negra baseada na “aceitação de si”. O corte do cabelo alterado por químicas desde a infância é um momento ritual de reconhecimento enquanto mulheres negras (Figueiredo, 2015, p. 156).

Cursando a disciplina Epistemologias Feministas, percebi o quanto o feminismo é importante na formação da minha identidade. Ele é uma potência, um movimento que não é único, é diverso e plural como o mundo, tem relação com as questões de classe, gênero, sexualidade, raça, territorialidade, escolarização, idade, deficiência. É um movimento de intersecção e superação das opressões em uma sociedade que exclui, discrimina e oprime.

Depois de muitas leituras e análises de escritoras com bell hooks (2017; 2019), Angela Davis (2016), Léila Gonzales (2020), percebi que feminismo puro não me contemplava, sou uma mulher preta, e o feminismo em sua essência não abarca minhas dores e lutas específicas, por isso busquei o feminismo negro construído por mulheres como eu.

O pensamento feminista negro compreende interações da realidade das mulheres negras feitas pelas próprias mulheres negras. O feminismo negro reconhece as diferenças e especificidades entre as mulheres, desessencializando essa categoria, ao propor uma análise do gênero que considere os contextos locais, as experiências de raça, classe, gênero, cultura e sexualidade das mulheres (Lessa, 2020, p. 127).

As experiências de discriminação e exclusão vivenciadas por mulheres negras permitem a construção de conceitos de gênero e feminismo que são profundamente específicos. Visto que a dialética da mulher negra não se limita à relação com os homens, mas abrange também as interações com mulheres de outras classes sociais, etnias, raças e identidades de gênero. Davis

(2016) realiza uma análise onde argumenta que o sistema em que vivemos é estruturado a partir das intersecções dessas opressões, que são historicamente construídas, recriadas e transformadas ao longo do tempo.

Para realizar uma análise da vida de mulheres pretas como Martinha e de suas descendentes, como eu, é fundamental considerar as intersecções. Para tanto, recorro ao conceito de interseccionalidade, que permite abordar as desigualdades e as múltiplas formas de discriminação e opressão que a sociedade impõe sobre nós. Esse conceito possibilita uma análise aprofundada das relações de gênero, raça, classe, orientação sexual, identidade de gênero e habilidades físicas, considerando como essas categorias se entrelaçam e se sobrepõem em nossas experiências.

O movimento feminista em sua origem foi predominantemente liderado por mulheres brancas de classe média, o que resultou na marginalização das mulheres negras durante a construção desse movimento. Embora o feminismo tenha avançado, ainda não inclui todos os grupos sociais, e é essencial que questões de raça, classe e outras dimensões identitárias sejam marcadores às análises feministas, para além da categoria de gênero. Nesse contexto, uma abordagem interseccional é crucial para garantir que as mulheres negras sejam efetivamente incluídas na luta por igualdade, considerando simultaneamente as dimensões de gênero, raça, classe, entre outras.

Lélia Gonzalez (2020) argumenta que a articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder, enquanto elementos estruturantes de dominação, e sua imbricação, posicionam as mulheres negras e pobres de maneira desigual em relação às mulheres brancas e de classes mais abastadas dentro da estrutura social. Nesse sentido, nenhum movimento feminista pode ser considerado verdadeiramente inclusivo se não levar em conta as particularidades vividas pelas mulheres negras.

Corroborando essa perspectiva, bell hooks (2017) destaca que a interseccionalidade é fundamental para uma compreensão abrangente das diversas formas de opressão e privilégio vivenciadas pelas pessoas. A interseccionalidade reconhece que as múltiplas identidades de um indivíduo, como raça, gênero, classe, orientação sexual, habilidade física, entre outras, se entrelaçam e se sobrepõem, influenciando as suas experiências únicas de opressão e privilégio.

O conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw, é amplamente discutido em suas análises. Crenshaw (2002) demonstra como diferentes eixos de poder, como raça, etnia, gênero e classe, se cruzam e influenciam as experiências de opressão e privilégio. Esses sistemas de opressão, como racismo, patriarcalismo e discriminação de classe, frequentemente se sobrepõem, criando intersecções complexas. Mulheres racializadas, por

exemplo, enfrentam opressões simultâneas de várias fontes, tornando sua vivência mais vulnerável e exposta a danos interseccionais. Essas experiências geram formas específicas de desempoderamento, resultantes da interação entre múltiplas desvantagens.

Portanto, as mulheres negras de classe baixa seguem sendo "desempoderadas" dentro das estruturas sociais em que vivemos, com os eixos de poder ajustando as condições que permeiam suas vidas.

Assim como bell hooks (2019), reconheço a importância de que o feminismo promova mudanças efetivas e revolucionárias, centralizando não apenas as mulheres brancas de classe média e alta, ainda predominantes no movimento feminista, mas também as mulheres e homens de diversas etnias, identidades de gênero, orientações sexuais, níveis de escolaridade e classes sociais. Para que a luta seja verdadeiramente significativa, ela precisa incluir as massas populares, pois o empoderamento deve ser coletivo. Essa luta, muitas vezes invisibilizada, se deve à falta de conscientização por parte dos oprimidos, que, muitas vezes, não percebem sua própria opressão.

O Brasil, particularmente, a discriminação interseccional foi invisibilizada por conta do mito da democracia racial (...) dissimulando a ideologia de um país onde as raças viviam harmoniosamente e possuíam as mesmas oportunidades e, em virtude desse contexto, a raça foi incorporada tardiamente aos estudos de gênero (Lessa, 2020, p. 129).

Portanto, ao tomar consciência da minha identidade racial enquanto mulher preta, afetada pela interseccionalidade, reconheço o impacto significativo dessa vivência tanto em minha vida pessoal quanto profissional. As questões de gênero e raça possuem uma relevância profunda em minha trajetória, interferindo de maneira significativa em minha práxis pedagógica.

Diariamente, empenho-me na construção de uma práxis pedagógica que promova horizontes de transformação emancipatória, gerando saberes por meio da luta pela mudança das estruturas desumanizantes, conforme proposto pelas pedagogias feministas (Jesus; Silva; Silva, 2021). Possibilitando a articulação da realidade concreta do educando, com os conteúdos escolares, estabelecendo uma relação íntima entre as experiências vivenciadas por eles e os saberes presentes nos currículos escolares, respeitando assim, os saberes dos educandos em busca da transformação de suas realidades (Freire, 2021).

A realidade em questão é marcada por múltiplas opressões que se combinam e se entrelaçam, muitas vezes de forma imperceptível para os indivíduos afetados. Essas opressões interagem dialeticamente, de modo que o racismo alimenta a opressão de gênero, que por sua

vez contribui para a opressão de classe, que reforça a opressão racial, e assim por diante. Diante dessa dinâmica complexa, surge a questão: qual opressão deve ser priorizada no combate?

Torna-se evidente que não podemos hierarquizar as lutas, o que destaca a importância da interseccionalidade entre gênero, raça e classe. Essa perspectiva permite compreender de maneira dialética como é fundamental perceber essas lutas como um conjunto a ser enfrentado, e não como uma hierarquia, com o objetivo de construir um novo modelo de sociedade (Trindade Freire, 2019).

1.1. Primeiro contato com a Educação do Campo

*E na Educação do Campo
Me transformei,
Me reinventei,
Fui mais longe e continuei
de onde parei.*

Deise Ribeiro (A poeta camponesa).

Durante a gestão municipal de Conceição do Coité (2013-2020), todas as escolas que não estavam na sede do município e ofereciam o Ensino Fundamental I foram classificadas como escolas do campo, resultando em mudanças no material didático e nas metodologias aplicadas nessas escolas.

Nesse período, eu ministrava aulas de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental I, e fui afetada pela mudança, fato que me deixou muito angustiada. Me dei conta do quanto a formação e o uso de metodologias adequadas são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e transformadoras.

Eu nunca tinha tido contato com a Educação do Campo. Na Faculdade estudei Geografia e poucas disciplinas de Educação, não possuía formação inicial e nem continuada para aquela modalidade de ensino. Entendo agora a importância das palavras de Maria Jucilene Ferreira, quando ela conceitua formação de professores.

Por formação de professores, entendemos o processo inicial e continuado de aprendizagem sobre o ato de ensinar, o qual envolve, ao mesmo tempo, apreensão de um conhecimento especializado, experiência da prática social entre os pares, relação com o objeto de trabalho (o educando) e exercício da práxis criadora, a fim de consolidar processos da profissionalidade que contribuam para o fortalecimento do significado político e epistemológico desse ofício (Ferreira, 2015, p. 65).

No MPED com os textos e discussões da disciplina optativa Educação do Campo, ministrada pela Prof^ª Dr^ª Maria Jucilene Lima Ferreira, passei a compreender a importância

dessa modalidade de ensino, e da necessidade de profissionais qualificados nesses ambientes que são tão depreciados, estigmatizados e abandonados. Hoje compreendo o quanto foi deficitário todo aquele processo como professora de uma escola no campo, tanto para mim, quanto para os educandos. Eu não tinha conhecimento sobre sua importância e poder de transformação, como mostrado por Caldart,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

Naquele período, é possível caracterizar a EMPBAC como uma escola em processo de transição para se tornar uma Escola do Campo, em vez de uma Escola Rural. A EMPBAC buscava adaptar o currículo às vivências das comunidades camponesas, contando com o apoio e a capacitação do Movimento de Organização Comunitária (MOC). A metodologia Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), foi implementada com o objetivo de integrar os saberes das famílias agricultoras com os conhecimentos provenientes das ciências. O CAT se tornou um Programa de Educação do Campo Contextualizada, promovendo uma educação mais alinhada à realidade local e às necessidades das comunidades do campo.

O CAT é um itinerário pedagógico que propõe conhecer a realidade, incentivar os/as alunos/as a fazer diagnósticos nas suas comunidades para identificar os principais problemas e desafios e, em conjunto com os/as professores/as, procurar as soluções. Esse é o momento de analisar, quando se sistematizam os resultados das pesquisas e se inserem os conteúdos das diversas áreas de conhecimento de forma contextualizada. E o transformar ocorre quando, depois de estudados e sistematizados os problemas diagnosticados, a escola convida as famílias e comunidades para descobrirem, juntas, como superar esses obstáculos (Lasa, p. 3, 2020).

A Educação do Campo Contextualizada foi transformada em política pública em 13 municípios atendidos pelo MOC – Araci, Baixa Grande, Cansanção, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Riachão de Jacuípe, Serrinha e Valente. No município de Conceição de Coité, houve uma resolução do Conselho Municipal de Educação para transformar esse modelo educacional em lei, mas até a presente data ainda não foi concretizado (Lasa, 2020).

O descaso com a Educação do Campo, sempre existiu, e quando foi pensada, tinha como objetivo atender os anseios do capital, como nos relata Bogo.

Em nosso país, o trato com a educação dos camponeses sempre foi um desleixo. Embora o Brasil tenha elaborado a sua primeira constituição em 1824, somente em 1934, mais de cem anos depois, a educação para a área rural mereceu destaque, isso porque naquele período iniciava-se a industrialização do Brasil e as máquinas exigiam trabalhadores alfabetizados. Era preciso preparar a força de trabalho antes de arrastá-la dos campos para as fábricas (Bogo, 2010, p. 109).

O CAT se insere em uma proposta pedagógica que valoriza as famílias do campo, sua cultura e seu trabalho, incorporando esses elementos como fundamento na práxis dos professores/as em sala de aula. Essa abordagem contribui para a produção de conhecimentos que favorecem a transformação das realidades locais. Além disso, o CAT busca incentivar e promover a garantia dos direitos e o protagonismo de crianças e adolescentes, por meio de ações que visam aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento de potenciais críticos e criativos, considerando as especificidades da convivência com o Semiárido (Cunha, 2018).

O projeto que possibilitou minha entrada no MPED intitula-se "Realidades e Possibilidades para o Trabalho Pedagógico na Escola do Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS)". O PAVS foi selecionado como parceiro de pesquisa devido à sua prática pedagógica, que fomenta a formação de sujeitos camponeses por meio de processos de significação baseados na reflexão e na ação. Nesse contexto, desenvolve-se uma práxis transformadora, sustentada pela metodologia do Conhecer, Analisar e Transformar (CAT).

Apreendi no sertão a amar a natureza, e como professora de Geografia, tive a oportunidade de conhecer Abelmanto de Oliveira, fundador do Projeto Ambiental Vida do Solo. Este projeto tem sido responsável por transformar a vida de muitas pessoas, ao demonstrar formas dignas e sustentáveis de viver no semiárido. O trabalho realizado por Abelmanto, de caráter voluntário, envolve a educação ambiental com crianças, adolescentes e suas famílias, por meio de aulas práticas de campo fundamentadas nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, além de técnicas de convivência com o semiárido. O objetivo central de seu trabalho é sensibilizar as pessoas sobre a importância de cuidar do ambiente, principalmente no espaço em que vivem, construindo uma relação homem-meio harmoniosa.

As práticas agroecológicas desenvolvidas no PAVS resgatam conhecimentos ancestrais, alinhando-se à reflexão de Leff (2002, p. 37) ao afirmar que essas práticas "nos remetem à recuperação dos saberes tradicionais, a um passado no qual o ser humano era detentor do saber, a um tempo em que seu saber definia um lugar no mundo e conferia um sentido à sua existência". Além disso, o PAVS se caracteriza como um espaço de experimentação,

desenvolvendo técnicas e tecnologias sociais que facilitam e viabilizam a convivência com o semiárido, promovendo soluções sustentáveis e adaptativas para as realidades locais.

Essa práxis remete à minha infância, resgatando minha ancestralidade e as vivências agrícolas que eram tão importantes e festivas. A agroecologia, ao fundamentar-se no princípio de recuperar conhecimentos escondidos e invisibilizados, tem promovido transformações nas formas de produção, criando resistência ao modelo agrícola neoliberal vigente. Dessa maneira, a agroecologia contribui para a revalorização de práticas tradicionais e para a construção de um modelo mais sustentável e socialmente justo de produção agrícola.

O êxito observado no PAVS evidencia que é possível viver em harmonia com o meio ambiente, produzindo alimentos de maneira sustentável e, ao mesmo tempo, promovendo a transformação de realidades. Os agricultores que adotam práticas agroecológicas, ao considerar suas diversas dimensões ambientais, sociais, culturais, econômicas e políticas, são vidas teimosas. Eles defendem a agricultura familiar, a soberania alimentar, e a saúde tanto das pessoas quanto do planeta, tratando a terra como um ser vivo e fonte de vida, conceito que é compartilhado pela professora Ana Primavesi.

A pátria não é uma invenção política. É o “torrão” que nos fornece o material para formar nosso corpo. Por isso somos “filhos da nossa terra”. E muitos povos chamam a terra de “mãe”. Mãe que dá origem aos seres humanos. As sementes ou as células fecundadas somente dão o código genético segundo o qual se formará o ser vivo, nossos ossos, carne, nervos, músculos e sangue se formam do que a terra fornece. E quando o corpo morrer e decair ou degradar, restará um punhado de terra. E se for cremado restará um punhado de cinzas: os minerais dos quais se formou e que agora se devolve à terra (Primavesi, 2020, p. 18).

O campo é um espaço marcado pela diversidade, que se expressa por meio das questões de gênero, raça e outras características identitárias. Ao investigar as potencialidades da relação entre a Educação do Campo e a Agroecologia, me deparo com uma multiplicidade de nuances que exigem uma análise aprofundada, evidenciando a complexidade do tema e a impossibilidade de abordá-lo de maneira abrangente em um único estudo de mestrado.

A pesquisa sobre Agroecologia me permite refletir sobre minha própria identidade, enquanto mulher negra, assim como a maioria da população rural que pratica a agricultura com base nos princípios agroecológicos e que se insere nos movimentos sociais que impulsionam essas práticas.

Como geógrafa, ambientalista e sertaneja, sou capaz de compreender as interações entre os aspectos físicos, econômicos, ambientais, culturais, políticos e éticos que envolvem essas discussões. Conforme enfatizado por Dionara Soares Ribeiro, a Agroecologia emerge como um

caminho fundamental para o campo, especialmente para mulheres e jovens, que são atores essenciais na transformação e fortalecimento dessas práticas.

A iniciativa das mulheres, a criatividade e a energia da juventude podem ser fatores-chaves de sucesso da Agroecologia. Há muitos processos de agroecologia liderados por mulheres, e até mesmo nos casos em que apenas os homens aparecem, são as mulheres, dentro da unidade familiar, que promovem a transformação agroecológica, muitas vezes motivadas pelas preocupações de saúde, pelos agrotóxicos e por um desejo de comida saudável. E a maioria dos jovens só estará disposto a ficar no campo se a sua criatividade for desafiada e vinculada a algo fascinante como a Agroecologia. Dessa maneira a sua energia pode impulsionar o processo de transformação (Ribeiro, 2017, p. 121).

Ainda tenho muitos caminhos a percorrer e múltiplas transformações a vivenciar. Nossa identidade é um processo contínuo de construção, atravessadas pelas experiências, vivências e pelos lugares que habitamos, os quais influenciam o desenvolvimento do nosso sentimento de pertencimento. Nesse processo, o MPED, a Agroecologia, o Projeto Vida do Solo e a Educação do Campo desempenham um papel fundamental, compondo uma parte essencial dessa construção identitária.

Durante a realização da pesquisa, foi possível observar as dificuldades associadas à implementação de uma Educação no Campo que esteja efetivamente alinhada aos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. Tais dificuldades abrangem questões burocráticas, limitações no acesso à formação adequada e a resistência de alguns docentes em relação às metodologias adotadas pela Educação do Campo. Nesse contexto, identifico a necessidade de desenvolver um projeto que viabilize essa transformação, oferecendo uma estrutura que possa ser aplicada em qualquer escola no campo, com o objetivo de construir uma verdadeira Escola do Campo.

Espero que a pesquisa seja útil à UNEB, ao MPED e a Educação do Campo, trazendo um novo olhar para ela, articulando-a aos saberes e princípios da Agroecologia e possibilitando uma formação contextualizada, emancipatória e contra-hegemônica para a população que vive no campo e que deseja nele permanecer, produzindo alimento, cultura, construindo sua história e sua identidade.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

*“Precisamos nos transformar
com base na realidade
em que vivemos”.*

(Abelmanto de Oliveira)⁴

Apresenta-se, a seguir, o delineamento metodológico adotado ao longo do processo investigativo, com ênfase no tipo de pesquisa realizada e nos instrumentos empregados para a coleta e construção dos dados. Além disso, realiza-se uma breve caracterização do Território de Identidade do Sisal, do município de Conceição do Coité e da Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz.

A pesquisa foi baseada no Materialismo Histórico Dialético (MHD), que por sua vez, fundamenta-se em “(...) categorias que são expressão das próprias relações sociais e, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação. Além disso, impõe um comprometimento/engajamento com a realidade” (Vendramini, 2009, p. 1).

Para a realização deste estudo, buscamos um caminho que considere os sujeitos da pesquisa, com uma orientação de ação emancipatória e uma forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares. No contexto do Materialismo Histórico Dialético (MHD), a prática é entendida como uma "ação material, objetiva e transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, sob a perspectiva histórico-social, não se limita à produção de uma realidade material, mas implica a criação e o desenvolvimento incessantes da realidade humana" (Vázquez, 1977, p. 213).

Trabalhar com este método se justifica, pois, o mesmo permite conhecer efetivamente o fato estudado, construindo uma visão crítica sobre o fenômeno, tornando visível a relação dialética entre os sujeitos e a sociedade onde está inserido. “A dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos” (Minayo, 2009, p. 24). Captando a historicidade dos fenômenos, que possuem um constante ir e vir privilegiando as oposições, e as contradições de ideias.

⁴ Fundador do Projeto Ambiental Vida do Solo.

Por conta das características do método escolhido, a pesquisa teve uma abordagem Quanti-qualitativa; técnica que também é conhecida por vários outros termos, incluindo método misto, como é denominado por Creswell, “uma técnica de investigação que envolve coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa” (2003, p. 35).

Em uma pesquisa, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, potencializando a análise e as conclusões finais. “Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos” (Gil, 2008, p. 13).

A pesquisa teve como objetivo refletir e analisar as realidades e possibilidades do trabalho pedagógico na Escola do Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, com base no Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS). O estudo também investigou de que maneira as práticas educativas não escolares, desenvolvidas dentro do PAVS, podem ser potencializadas e incorporadas ao trabalho pedagógico na Escola do Campo. Além das atividades realizadas na escola, os espaços formativos não escolares também desempenham um papel crucial nos processos educativos dos povos do campo, sendo essa função desempenhada de maneira eficiente pelo Projeto Ambiental Vida do Solo.

Buscando responder ao questionamento, a pesquisa foi desenvolvida dentro do contexto da pesquisa-ação, um modelo alternativo de pesquisa que segundo Thiollent.

(...) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo, possuindo menor rigidez no planejamento, e flexibilidade no decorrer da pesquisa. Os teóricos da pesquisa-ação propõem uma “relatividade observacional” segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados (Thiollent, 2011, p. 98).

Em colaboração com a comunidade da Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC), a comunidade do Distrito de Juazeirinho e com o apoio técnico do Projeto Ambiental Vida do Solo, assim como a contribuição do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT), por meio dos discentes do Curso de Bacharelado em Agroecologia, realizamos um processo cooperativo voltado para a

transformação da prática pedagógica da escola. O objetivo foi a elaboração de um produto com uma função social e educativa transformadora, fundamentada na necessidade de mudança nas práticas pedagógicas, identificada pela comunidade da EMPBAC. Nesse contexto, a pesquisa-ação se configura como uma resposta às necessidades e demandas dos participantes.

A pesquisa-ação, também denominada pesquisa participante, caracteriza-se por um processo em que o pesquisador promove a produção de conhecimento e a modificação da realidade por meio da compreensão e da intervenção dos próprios sujeitos envolvidos. Esse método requer a articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento, utilizando-se do ciclo de ação-reflexão-ação, que se baseia na análise contínua da prática e na implementação de mudanças visando à sua transformação, conforme destacado por Thiollent (2011).

Na pesquisa-ação cabe ao pesquisador uma participação objetiva na realidade observada. A estratégia metodológica da pesquisa-ação deixa evidente uma articulação entre pesquisadores e sujeitos colaboradores. Dessa maneira, o relacionamento entre o pesquisador e os colaboradores não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos "acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também (...)" (Demo, 1984, p.115). Como professora da EMPBAC, participei ativamente da pesquisa, e do desenvolvimento das ações do projeto, não estando apenas no papel de pesquisadora.

Assim, pesquisar “com” e não “sobre” o outro apresenta uma dimensão em que a participação de todos os envolvidos no processo de investigação aponta para uma relação horizontalizada, na qual os dados são tecidos de forma colaborativa por intermédio das vozes que se entrecruzam no decorrer da investigação. (...) essa abordagem reconhece a concepção de que pesquisador e pesquisados compartilham as ações, enunciam perguntas e respostas e são afetados por tudo que é construído no processo da pesquisa (Ferreira, et al., 2021, p. 3).

A fase inicial da pesquisa-ação é a etapa exploratória, a qual, segundo Thiollent (2011), corresponde ao momento das descobertas, no qual o pesquisador se dedica a conhecer o campo de pesquisa, os colaboradores e suas expectativas, além de realizar um diagnóstico da situação.

Embora a escola, enquanto campo de pesquisa, já fosse familiar devido à minha atuação na instituição, a etapa exploratória mostrou-se essencial para o desenvolvimento da investigação. Esse momento permitiu não apenas uma maior clareza acerca do problema central da pesquisa, mas também um aprofundamento no conhecimento sobre os sujeitos colaboradores. Com base nesse entendimento, foi possível conceber uma proposta de intervenção alinhada às demandas e especificidades identificadas.

Para Triviños (2019, p.107), "a pesquisa exploratória âncora no planejamento prévio, ou seja, um estudo exploratório buscando encontrar elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter resultados que almejam”.

2.1. Instrumentos de construção dos dados

O desenvolvimento da pesquisa baseou-se na pesquisa exploratória, com abordagem quali-quantitativa. O objetivo principal consistiu em problematizar, em conjunto com a comunidade da Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz, as potencialidades formativas relacionadas à aplicação dos conhecimentos agroecológicos promovidos pelo Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS). Além disso, buscou-se investigar a incorporação da horta escolar como recurso pedagógico, propondo uma intervenção de caráter contra-hegemônico, emancipatório e transformador, que ressignifique a prática educativa, convertendo-a em um espaço de práxis transformadora e revolucionária.

As ações desenvolvidas foram balizadas no conceito de práxis, onde teoria e prática são fundamentos uma da outra e essenciais na construção do conhecimento e na transformação de realidades. “ A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação” (Silva, 2018 p. 46).

As ações também foram delineadas no conceito de trabalho, visto que, assim como Ferreira (2015, p.35) entendemos que “para uma alteração significativa do real, é necessário trabalho – aqui entendido no sentido ontológico de atividade humana que exige intencionalidade, pensamento e ação”.

Empregando a abordagem quali-quantitativa, os instrumentos utilizados na obtenção dos dados, possibilitaram uma interação entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos necessários à análise e a construção da proposta de intervenção. Foram utilizados como procedimentos para construção dos dados, a entrevista semiestruturada, os questionários e o desenvolvimento de oficinas formativas.

Durante a condução da pesquisa, foi assegurada aos colaboradores a possibilidade de solicitar esclarecimentos em caso de dúvidas, bem como a alternativa de desistência a qualquer momento do processo investigativo. Em conformidade com os princípios éticos, garantiu-se o anonimato dos participantes. Além disso, com o propósito de assegurar e esclarecer os direitos dos colaboradores, foram previamente assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para a utilização de imagem e som de voz para

fins de pesquisa. No caso dos discentes menores de idade, os termos foram assinados por seus respectivos responsáveis legais.

A seguir explanaremos sobre os instrumentos que foram utilizados para produção dos dados da pesquisa, destacando suas principais características.

2.1.1. Entrevista semi-estruturada

O desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa demanda a utilização de diversos instrumentos para a obtenção de dados, sendo a entrevista um dos mais amplamente empregados devido à sua eficácia na geração de resultados. No entanto, é essencial que o pesquisador possua domínio tanto da técnica quanto da fundamentação teórica que embasa os estudos conduzidos. Essa técnica também permite a classificação e a quantificação dos dados obtidos, apresentando, adicionalmente, uma significativa flexibilidade. Conforme afirma Gil (2008, p. 110), “oferece flexibilidade, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista”.

A entrevista pode ser conduzida de diferentes formas; contudo, no contexto desta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada. Essa modalidade possibilita que o colaborador expresse suas percepções de maneira espontânea acerca da temática abordada, contribuindo significativamente para o aprofundamento da investigação. Nesse sentido, Triviños (2019) destaca que a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, proporciona ao entrevistado liberdade e espontaneidade, fatores essenciais para o enriquecimento da pesquisa. O autor conceitua a entrevista semi-estruturada da seguinte maneira:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 2019, p. 146).

Embora a investigação não faça uso de hipóteses para embasar seu percurso, o método utilizado se mostrou eficiente, haja vista que possibilitou a obtenção de dados extremamente relevantes para o seu desenvolvimento.

Além dos dados coletados pela comunicação verbal, a interpretação imparcial realizada pela comunicação não-verbal, como o tom de voz, a linguagem corporal e os gestos, enriquecem a análise.

Durante a pesquisa, a entrevista semi-estruturada foi realizada a partir de um roteiro elaborado antecipadamente com perguntas abertas, e aplicadas ao idealizador do Projeto Ambiental Vida do Solo, Abelmanto de Oliveira. A entrevista ocorreu pessoalmente na sede do PAVS e foi gravada com a prévia autorização do colaborador.

2.1.2. Questionário

O questionário constitui um instrumento de coleta de dados que possibilita uma compreensão mais aprofundada dos contextos e das experiências dos colaboradores da pesquisa. Esse procedimento é capaz de evidenciar necessidades e demandas específicas da realidade investigada. Nesse sentido, Gil apresenta as principais características desse instrumento de forma detalhada.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Sua elaboração exige muitos cuidados, determinação da forma e conteúdo das questões, quantidade e ordenação das questões (Gil, 2008, p.121).

Os questionários foram aplicados a cinco grupos distintos de colaboradores (discentes, docentes, equipe de coordenação, equipe de gestão e funcionários) em dois momentos distintos da pesquisa. No primeiro momento, durante a etapa exploratória, o objetivo foi verificar a aceitação do projeto pela comunidade escolar. No segundo momento, após a implementação das ações interventivas, buscou-se identificar os resultados obtidos, com vistas a realizar possíveis ajustes no curso das atividades e planejar ações futuras.

No estágio inicial da pesquisa, todos os questionários foram impressos e aplicados aos cinco grupos de colaboradores. No segundo momento, devido a limitações de acesso à internet, o questionário destinado aos discentes foi novamente impresso e aplicado presencialmente em sala de aula. Já os questionários direcionados à equipe de gestão, coordenação, docentes e funcionários foram elaborados na plataforma *Google Forms* e enviados por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Os questionários foram compostos por perguntas objetivas e subjetivas, abordando desde aspectos estruturais, acesso a recursos educacionais, até questões socioculturais, que

possibilitaram a construção de um perfil etnicorracial da comunidade escolar. Além disso, investigamos as relações dos participantes com o ambiente em que vivem, destacando o sentimento de pertencimento, ou a ausência deste, em relação à vida na roça, para aqueles que lá vivem. Também foram abordados os anseios em relação aos conteúdos estudados, o nível de conhecimento sobre agroecologia, as opiniões sobre a reativação da horta escolar e sua potencial utilização como recurso pedagógico.

Por meio desse instrumento de coleta de dados, foi possível obter informações acerca das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, das dificuldades enfrentadas no ensino em uma escola do campo e das estratégias empregadas para promover uma educação contextualizada e significativa. Também foi possível avaliar o impacto da pesquisa nas práticas pedagógicas da EMPBAC, bem como identificar os desafios enfrentados durante o percurso pela comunidade escolar. Os dados coletados foram devidamente analisados e sintetizados, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

2.1.3. Oficinas formativas.

Para alcançar os objetivos de problematizar junto a comunidade da Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz acerca das potencialidades formativas da utilização dos conhecimentos agroecológicos e da horta como recurso pedagógico e também instigar um diálogo formativo nessa comunidade escolar, a fim de (re)pensar o currículo, incluindo ações voltadas para a realidade e os interesses dos estudantes do campo, além de possibilitar o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a roça, concluiu-se que a oficina se configurava como o procedimento metodológico mais adequado.

Ferreira; Couto Junior e Oswald, demonstram o potencial das oficinas para a construção de conhecimento, entendendo-as como lugar de construção do material da pesquisa e também de transformação de todos os envolvidos no processo da pesquisa. “(...) as oficinas permitem construções coletivas e colaborativas de conhecimento, já que todos participam e contribuem com seu trabalho, suas ações, reflexões, argumentações, análises etc.” (Ferreira, et al., 2021, p 6).

As oficinas proporcionaram momentos de diálogo e troca, viabilizando mudanças na forma de pensar e perceber o mundo, promovendo a desconstrução de ideias e o rompimento com paradigmas. De acordo com Ferreira et al (., 2021, p. 7) “ os efeitos da oficina não se limitam ao registro de informações para a pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para

a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a convivência com a multiplicidade (nem sempre harmônica) de visões e sentidos sobre o tema”.

É evidente que as oficinas permitem que o processo investigativo e de construção de conhecimento seja mais profundo e participativo, não sendo apenas uma ferramenta de coleta de dados, mas principalmente um meio que leve ao empoderamento e a transformação da realidade e do ambiente onde os sujeitos estão inseridos.

Durante a pesquisa, foram realizadas três oficinas formativas na Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC). A primeira, intitulada "Identidade campesina e o ser da roça", realizada no dia 11 de julho de 2023, ministrada pela Prof^a Ma. Ana Maria Anunciação da Silva, com a participação de discentes de duas turmas.

A segunda oficina, "As práticas agroecológicas desenvolvidas no PAVS", foi conduzida pelo idealizador do projeto, Abelmanto de Oliveira, no dia 31 de julho de 2023, e contou com a participação de docentes e discentes da EMPBAC.

Por fim, no dia 1º de novembro de 2023, realizou-se a oficina "A horta escolar como um recurso pedagógico, político e de resistência", ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Jucilene Lima Ferreira, com o auxílio de dois estudantes do Curso de Bacharelado em Agroecologia do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT).

Ao longo das oficinas, foram realizadas rodas de conversa, práticas agroecológicas, vivências no campo e atividades educativas, todas com o objetivo de promover o diálogo e a interação entre os colaboradores, além de possibilitar a produção de dados qualitativos e quantitativos.

As oficinas foram gravadas com a devida autorização prévia dos colaboradores e, em seguida, transcritas. Os áudios foram organizados em uma pasta, sendo identificados pelo nome de cada oficina, dispostos em ordem cronológica dos eventos.

Devido a exiguidade do tempo disponível para a conclusão do trabalho e de uma conjuntura pessoal que impossibilitou a análise e sistematização dos dados produzidos durante a pesquisa, constará no capítulo 5, apenas a análise da Oficina “ A horta escolar como um recurso pedagógico, político e de resistência”. Sua utilização como fonte de análise de dados se justifica pela relevância formativa que teve. Além da análise da oficina, serão também examinadas a atividade exploratória desenvolvida na disciplina de Laboratório de Prática e Pesquisa Pedagógica II (LAB II), a visita realizada pelos docentes ao PAVS, bem como o processo de reativação da horta escolar e sua utilização como recurso pedagógico.

Os dados coletados durante o projeto de pesquisa, os quais não foram analisados neste trabalho, serão utilizados na elaboração de um livro a ser escrito em parceria com minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Jucilene Lima Ferreira. O livro abordará as concepções de Educação do Campo e Agroecologia, além das ações realizadas ao longo do projeto, com o intuito de apresentar as realidades e possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

2.2. ONDE ESTAMOS E QUEM SOMOS

Relacionar o *locus* da pesquisa à conjuntura geográfica, sócio-histórica e cultural é imprescindível para a realização de uma pesquisa quali-quantitativa, isso permitindo o reconhecimento das dinâmicas existentes e das condições que estruturam as relações entre os diversos atores ali existentes, e os diversos aspectos que moldam suas identidades, possibilitando um avanço na produção do conhecimento crítico em uma abordagem dialética.

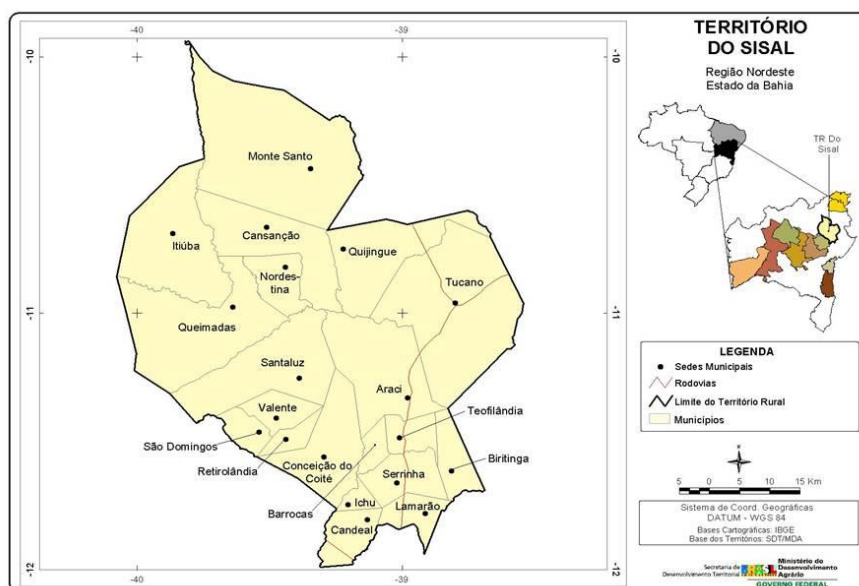
Dessa forma, apresentaremos as principais características do município de Conceição do Coité e do Território de Identidade do Sisal, o *locus* territorial da pesquisa, além de apresentar as principais informações sobre a Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz e dos colaboradores da pesquisa.

2.2.1. Conceição do Coité e o Território do Sisal: onde estamos

O município de Conceição do Coité, onde está localizada a Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC), possui uma área de 1.015,252 km². De acordo com dados do Censo Demográfico de 2022, sua população é de 67.825 habitantes, com uma densidade demográfica de 66,81 habitantes por km². Aproximadamente 42% da população reside na zona rural. O município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,611, sendo classificado como de médio desenvolvimento humano. Além disso, seu PIB per capita é de R\$ 13.126,28, e a expectativa de vida da população é de 70,1 anos (IBGE, 2024).

Conceição do Coité localiza-se na região do semiárido baiano, mais especificamente no Território de Identidade do Sisal (TIS) que abrange vinte municípios: Araci, Barrocas, Biringinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente (figura 1).

Figura 01 - Localização do Território do Sisal.



Fonte: <https://www.embrapa.br/en/agencia-de-informacao-tecnologica/territorios/territorio-sisal/caracteristicas-do-territorio/localizacao>

O Território de Identidade do Sisal possui uma área de 21.256,50 Km², o que corresponde a aproximadamente 3,6% do território estadual (BAHIA, 2007; EMBRAPA, 2022).

No estado da Bahia as diferentes dinâmicas territoriais demandam ações e recortes específicos para intervenção. Por isso, em um período mais recente, a forma de regionalização adotada foi a dos Territórios de Identidade, que possuem, como aspecto principal, o desenvolvimento voltado para a promoção do espaço rural, uma vez que grande parte dos municípios dos seus “territórios” possuem características predominantemente rurais. O processo de fortalecimento das organizações sociais rurais está diretamente ligado ao reconhecimento de novas dinâmicas socioespaciais no campo (Moreira, 2020, p. 153).

As terras que hoje compõem o Território de Identidade do Sisal (TIS) foram originalmente ocupadas pela pecuária, ainda no período colonial. Foi apenas nas primeiras décadas do século XX, que a cultura do sisal (*Agave sisalana pierre*), chega ao território através do Recôncavo baiano, e se espalha pelo território a partir da década de 1930. Segundo dados do Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia, (Codes Sisal), atualmente o TIS destaca-se como o maior produtor de sisal do mundo (Codes Sisal, 2016).

De acordo com dados da CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento), o Brasil exportou para 85 países, cerca de 61,3 mil toneladas de sisal em 2023, tendo a China (56,4%) e os Estados Unidos (15,9%), como os principais destinos. O Território de Identidade do Sisal

concentrou cerca de 95,6% da produção nacional de sisal em 2022, sendo o principal produtor nacional. (Conab, 2024).

Apesar de sua importância econômica e identitária, o sisal não é a única atividade econômica desenvolvida no Território, a economia também gira em torno da agropecuária, indústria e mineração. Na agropecuária além do sisal destacam-se a criação de caprinos, ovinos e bovinos, além de culturas e criações de subsistência (Codes Sisal, 2016).

Segundo os dados demográfico do Censo de 2022, a população total do TIS é de 592.948 habitantes, 63 % da população do Território vive na zona rural e, apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (médio) – 0,581, o terceiro pior entre os territórios de identidade do Estado da Bahia (IBGE, 2024).

O Território do Sisal está localizado em área de clima semiárido, com temperatura média entre 25° C e 30° C, e pluviosidade anual entre 600 mm e 800 mm. De forma geral, as condições climáticas adversas inibem a atividade produtiva dificultando a sobrevivência da população, principalmente em longos períodos de estiagem (Codes Sisal, 2016).

Os solos predominantes na região são rasos, sílico-argilosos, pedregosos e pobres em nutrientes, apresentando baixa concentração de matéria orgânica. Essas características, associadas às condições climáticas, resultam em um substrato geológico cristalino, rico em sais, o que contribui para a formação de lençóis freáticos com águas salobras (EMBRAPA, 2022).

O uso inadequado dos recursos do bioma caatinga, sobretudo devido às práticas agropecuárias, à expansão de pastagens e ao aumento das áreas de cultivo, tem levado à remoção da cobertura vegetal, intensificando a aridez dos solos e favorecendo processos erosivos com risco de desertificação. Dessa forma, a utilização dos recursos no semiárido exige estratégias de manejo sustentável e práticas de conservação ambiental, a fim de mitigar os impactos da degradação e garantir a manutenção dos ecossistemas locais.

2.2.2. Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz - Quem somos

*Os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo.
Roseli Salete Caldart*

A Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC), localizada no Distrito de Juazeirinho, no município de Conceição do Coité, constitui o espaço de aprendizagem onde se encontram os sujeitos colaboradores desta pesquisa. No ano de 2024, a

instituição conta com 176 discentes matriculados, distribuídos entre o 4º ano do Ensino Fundamental I e o 8º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 9 e 15 anos.

O quadro funcional da escola é composto por uma gestora, um coordenador pedagógico, dois porteiros, duas funcionárias da secretaria, duas cozinheiras, quatro funcionárias responsáveis pela limpeza e doze docentes.

A Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC) é a mais antiga entre as três instituições públicas de ensino situadas no Distrito de Juazeirinho. Fundada em 1948, funcionava na residência da professora Bertila Araújo Cedraz, única professora do lugar. Ela surge como uma escola rural, multisseriada, que alfabetizava crianças daquela comunidade. É um espaço educativo onde fui alfabetizada e onde atualmente sou professora de Geografia.

A escola não se restringe ao espaço físico; no entanto, sua estrutura e organização são elementos essenciais nos processos formativos, representando a materialização dos princípios e das práticas pedagógicas. Esses aspectos desempenham um papel fundamental na formação e na emancipação do ser social.

Nesse sentido, a escola deve ser pensada para “que nela tudo seja educativo. Não é apenas o dito, mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido. É o jeito de uma escola ser e funcionar, o que nela acontece, como ela se relaciona com a comunidade” (Caldart, 2015, p. 17). Nesse ambiente educativo e acolhedor, além da socialização dos conhecimentos científicos historicamente construídos, faz-se necessária a valorização e disseminação dos saberes artísticos e culturais. Para isso, a organização escolar deve contemplar diferentes tempos e espaços educativos, possibilitando uma formação ampla e significativa.

A realidade do espaço físico da Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC) revela-se pouco acolhedora e pouco estimulante para a aprendizagem. O ambiente escolar, em sua configuração atual, não favorece a produção do conhecimento, uma vez que a maioria das aulas ocorre exclusivamente dentro da sala de aula, entre quatro paredes. Além disso, a biblioteca é subutilizada, e a instituição não dispõe de laboratórios de informática ou ciências, o que limita as possibilidades de ensino e aprendizagem. Os espaços externos não são convidativos e não refletem a identidade da comunidade escolar, tornando-se pouco integrados ao cotidiano dos estudantes, como pode ser visto na Imagem 3.

Imagem 3 - Pavilhão das salas de aula.



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Para que a construção do conhecimento seja efetiva, é essencial que o ambiente formativo seja adequado e estimulante, proporcionando experiências educacionais significativas e favorecendo o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A EMPBAC, enquanto ambiente escolar do campo, deve articular a prática pedagógica às vivências e ao lugar dos discentes. Para isso, seu espaço físico precisa ser acolhedor e estimulante, de modo a transformar todos os ambientes escolares em espaços potencializadores da produção do conhecimento. Essa concepção está em consonância com os parâmetros descritos por Caldart.

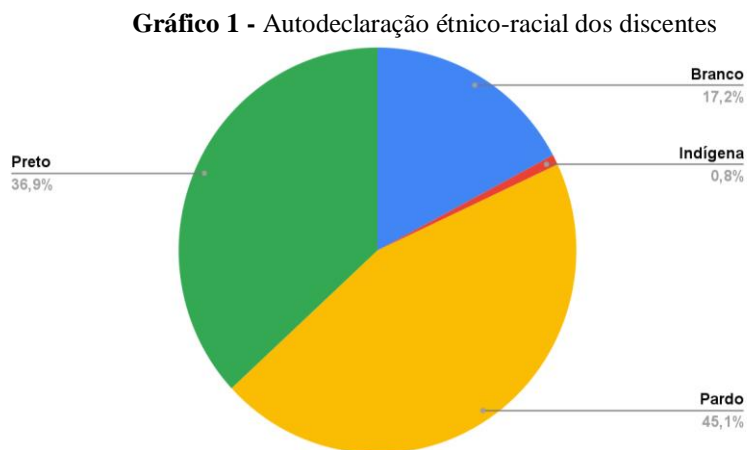
O desenvolvimento multilateral do ser humano não pode ser trabalhado efetivamente na escola sem que se rompa com a forma escolar instituída. Ela aprisiona o processo educativo. Foi pensada desde uma matriz cognitivista, centrada exclusivamente na sala de aula e tendo como base de concepção metodológica a separação dos conhecimentos escolares da vida concreta e a passividade dos educandos, que devem submeter-se ao que lhes aparece como dado (Caldart, 2015, p. 12).

Para transformar a realidade apresentada e construir um espaço educador e acolhedor, é fundamental a participação ativa de toda a comunidade escolar, bem como o apoio do poder público, pois a falta de recursos financeiros frequentemente representa um obstáculo para a concretização dessas mudanças. Nesse contexto, a colaboração coletiva, especialmente por meio de mutirões, surge como uma estratégia viável e eficaz, possibilitando melhorias no ambiente escolar e promovendo o engajamento da comunidade no processo de transformação do espaço educativo.

As transformações somente se tornam viáveis a partir do conhecimento aprofundado dos sujeitos envolvidos no processo. Com essa finalidade, foram aplicados dois questionários: o primeiro durante a fase exploratória, no início da pesquisa, com o objetivo de compreender o contexto e as percepções dos participantes; e o segundo ao término da investigação, após a

implementação das intervenções, permitindo a análise dos impactos e das possíveis mudanças decorrentes das ações realizadas.

Com base nos instrumentos de coleta de dados utilizados, foi possível traçar o perfil étnico-racial dos discentes da EMPBAC. Os resultados indicam que 0,8% dos alunos se autodeclararam indígenas, 17% brancos, 36,9% pretos e 45,1% pardos, conforme apresentado no Gráfico 1.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

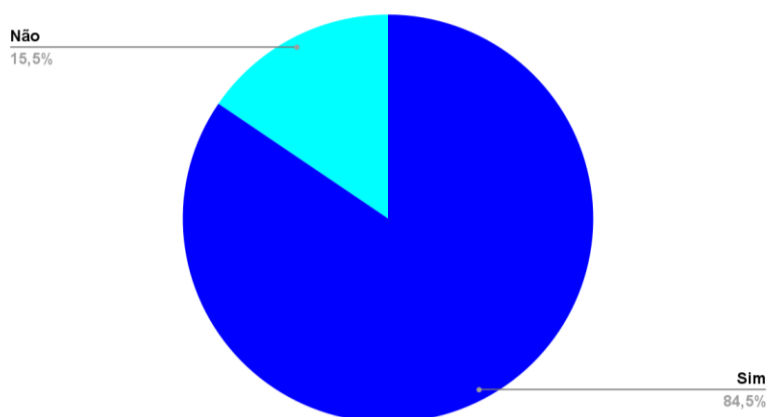
Apesar de a maioria expressiva dos estudantes — 82% — se autodeclararem negros (pretos ou pardos), ainda se observa uma fragilidade na identificação racial. Esse fenômeno é evidenciado pelo fato de que muitos discentes que se autodeclararam pardos possuem fenótipos associados à população preta. Essa realidade reflete um contexto mais amplo da sociedade brasileira, onde uma parcela significativa da população preta não se reconhece como tal, influenciada por fatores como o receio da discriminação, a ausência de uma identidade racial consolidada e outras questões interseccionais que moldam as vivências dessas crianças e adolescentes.

Além do apagamento da identidade racial, observa-se, entre grande parte dos discentes, uma fragilidade no processo de construção da identidade negra, especialmente entre aqueles que residem na sede do distrito. Por outro lado, os estudantes que vivem em áreas rurais manifestam, em muitos casos, um sentimento de vergonha ao afirmar que moram na roça.

Conforme apresentado no Gráfico 2, 84,5% dos discentes possuem alguma relação com o campo, principalmente por meio da prática agrícola exercida por suas famílias. No entanto, essa conexão não se traduz em um reconhecimento positivo de suas raízes e pertencimento,

evidenciando a necessidade de um trabalho educativo que fortaleça tanto a identidade racial quanto a valorização do meio rural.

Gráfico 2 - Sua família desenvolve a agricultura?



Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Segundo Marafon, o campo sempre foi visto como um espaço que possui “(...) baixa densidade populacional, predomínio da atividade agrosilvopastoril (produção agropecuária e florestal), modo de vida de seus habitantes caracterizado pelo pertencimento às coletividades e uma identidade fortemente marcada pela cultura camponesa” (Marafon, 2010, p.210).

A cultura camponesa atual é atravessada pela cultura global que chega muitas vezes a se sobrepor às tradições locais. Além disso, observa-se, nas falas dos discentes, a manifestação das dificuldades enfrentadas pela população rural, como o isolamento geográfico e as limitações no acesso a serviços essenciais, tais como educação, comércio, saúde e transporte.

Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental no processo de desconstrução de percepções negativas em relação ao campo. Não se trata de romantizar a vivência nesse contexto, pois, conforme exposto, os desafios são significativos. No entanto, é essencial evidenciar as potencialidades desse espaço, de modo que os sentimentos negativos e pejorativos sejam ressignificados por meio do conhecimento, possibilitando a transformação da realidade dos discentes, como aponta Caldart.

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. (Caldart, 2011, p. 157)

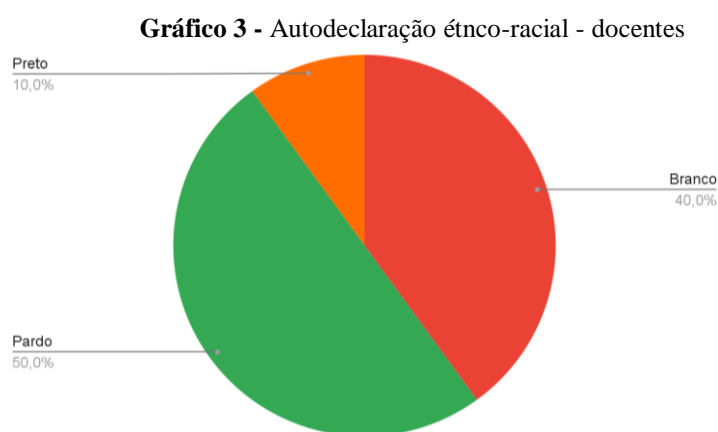
Conforme mencionado anteriormente, no ano letivo de 2024, a EMPBAC contava com um corpo docente composto por 12 professores, dos quais dez participaram, de alguma forma,

da pesquisa. O questionário aplicado teve como objetivo compreender a percepção dos docentes acerca da Educação do Campo, da Escola do Campo e das práticas pedagógicas desenvolvidas, além de obter informações sobre sua formação inicial e continuada. O instrumento foi elaborado por meio da plataforma *Google Forms* e disponibilizado no grupo de *WhatsApp* da escola, do qual todos os docentes fazem parte.

Inicialmente, apenas três docentes preencheram o formulário. Após duas semanas, foi realizada uma solicitação direta aos que ainda não haviam respondido, reforçando o pedido no grupo da escola, o que resultou no preenchimento de mais dois questionários. Diante da baixa adesão, optou-se por encaminhar o link do formulário individualmente, por meio do *WhatsApp*, aos docentes que ainda não haviam respondido, obtendo, assim, mais cinco respostas. Dessa forma, o total de questionários preenchidos alcançou dez.

Com base nas respostas obtidas, constatou-se que quatro docentes residem na zona urbana, enquanto seis vivem na zona rural, especificamente no Distrito de Juazeirinho, onde está situada a EMPBAC. Observou-se, ainda, que os docentes residentes na zona rural apresentam maior proximidade e engajamento com as temáticas relacionadas às vivências camponesas, refletindo-se na realização de atividades na horta escolar.

Em relação a autodeclaração étnico-racial, a maioria se identifica como pardo, representando 50% do corpo docente, 40% autodeclara-se branco e 10% preto, como pode ser visto no Gráfico 3.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Todos os docentes da EMPBAC que participaram da pesquisa possuem nível superior. Desses, 80% têm formação inicial em cursos de Licenciatura, voltados para a atuação no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, enquanto 20% possuem formação em Pedagogia, direcionada à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Metade dos docentes que responderam ao questionário possui uma segunda Licenciatura. Entre eles, dois cursaram Licenciatura em disciplinas específicas, dois optaram pela Licenciatura em Pedagogia e um concluiu o Bacharelado em Direito. Esses dados podem ser verificados no Quadro 1.

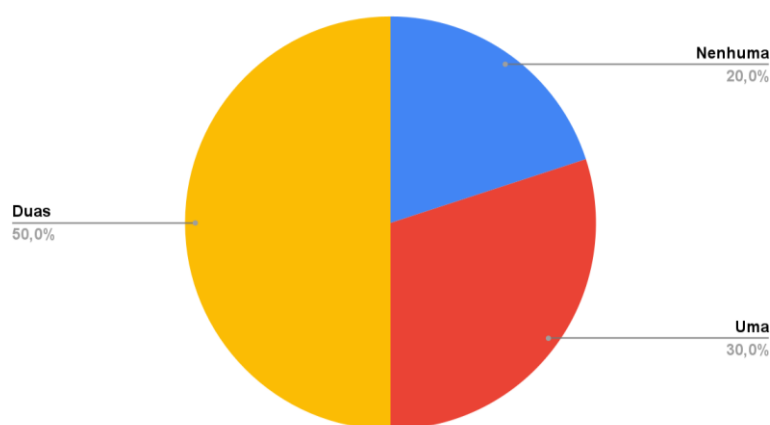
Quadro 1 - Docentes - Formação Inicial e Continuada

DOCENTES- FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA				
DOCENTE	GRADUAÇÃO - 1	GRADUAÇÃO - 2	PÓS-GRADUAÇÃO 1	PÓS-GRADUAÇÃO 2
D-1	Lic. Educação Física	Bacharelado Direito	—	—
D-2	Lic. Letras Vernáculas	—	Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa	Especialização em Linguística
D-3	Lic. Letras com Inglês	Lic. em Matemática	Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literaturas	—
D-4	Lic. Letras Vernáculas	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	Especialização em Tecnologia Informação e Comunicação
D-5	Lic. Letras com Inglês	—	Especialização em Ensino da Língua portuguesa	—
D-6	Lic. Geografia	Pedagogia	Especialização em Gestão e Educação Ambiental	—
D-7	Lic. História	Sociologia	Especialização em Ensino de História	Especialização em História Contemporânea e História e Cultura Afro-Brasileira.
D-8	Matemática	—	Especialização em Psicopedagogia	Especialização em Educação e Informática
D-9	Pedagogia	—	—	—
D-10	Pedagogia	—	Gestão e Educação Ambiental	—

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Além dos dados apresentados anteriormente, o Quadro 1 também fornece informações sobre a formação continuada dos docentes, especificamente em cursos de pós-graduação. Observa-se que 80% dos participantes possuem alguma especialização, sendo que metade desse grupo concluiu duas especializações, enquanto 30% possuem apenas uma. Por outro lado, 20% dos docentes não possuem formação em nível de pós-graduação, conforme pode ser verificado no Gráfico 4. Cabe destacar que não foram registrados docentes com formação em nível de mestrado ou doutorado.

Gráfico 4 - Docentes - Quantidade de Pós-graduação



Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

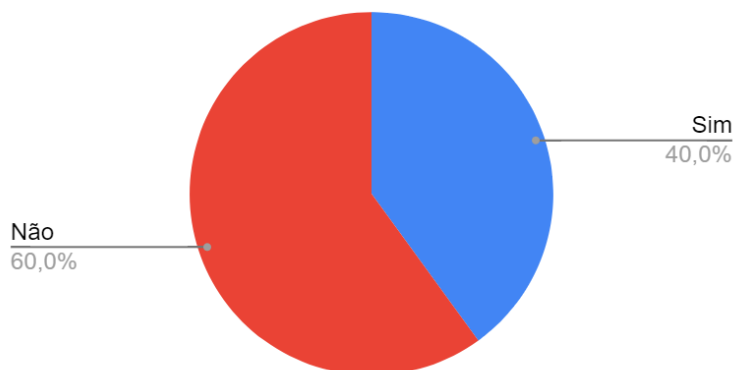
Os dados demonstram que a realidade da EMPBAC em relação à formação docente alinhada com a Educação do Campo é muito baixa, nenhum docente possui formação inicial ou pós-graduação em Educação do Campo. Fato que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas alinhadas aos princípios da Educação do Campo.

A formação específica para a Educação do Campo é fundamental, uma vez que essa modalidade requer saberes e competências próprias para atender um público caracterizado por uma diversidade de sujeitos, formas de produção e modos de vida. Além disso, abrange diferentes perspectivas sobre o mundo, distintas formas de resistência no campo e variadas lutas (Caldart, 2015).

No que se refere à formação continuada de curta duração, os dados apresentados no Gráfico 5, indicam que 40% dos docentes afirmam ter participado de alguma formação voltada para a Educação do Campo. Essa formação foi ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Movimento de Organização Comunitária (MOC), e utilizou a metodologia Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo (CAT). Esse processo formativo

ocorreu no período em que todas as escolas da zona rural do município, que ofertavam o Ensino Fundamental I, adotavam essa metodologia.

Gráfico 5 - Docente - Participação em formação continuada de curta duração para a Educação do Campo.

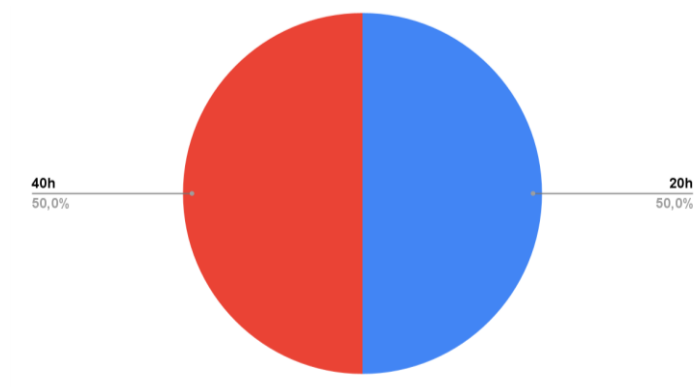


Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

O processo de qualificação docente, tanto inicial quanto continuada, proporcionou uma realidade na EMPBAC em que todos os professores atuam em suas respectivas áreas de formação inicial. Dessa maneira, a disciplina de História é ministrada por um docente formado em História, e essa relação se mantém para as demais disciplinas.

No entanto, devido à necessidade de cumprimento da carga horária, muitos docentes acabam lecionando disciplinas que não possuem relação direta com sua formação, como Artes, Ensino Religioso e Empreendedorismo. Esse problema é recorrente tanto na Rede Municipal de Ensino quanto na Rede Estadual, evidenciando uma dificuldade estrutural na distribuição das cargas horárias.

Na Rede Municipal de Ensino de Conceição do Coité, existem dois tipos de jornada de trabalho para os docentes. Aqueles que possuem carga horária de 40 horas semanais ministram 26 aulas e cumprem 6 horas de Atividade Complementar (AC). Já os que possuem carga horária de 20 horas semanais lecionam 15 aulas e realizam 3 horas de AC semanalmente. Entre os docentes participantes da pesquisa, 50% possuem carga horária de 40 horas e os outros 50%, de 20 horas, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Docentes- Carga horária semanal na EMPBAC

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

A quantidade de disciplinas atribuídas a cada docente varia de acordo com diversos fatores, entre os quais se destaca a carga horária semanal. Professores com regime de 40 horas semanais tendem a ministrar um maior número de disciplinas. Outro fator determinante é a formação acadêmica: docentes licenciados em Pedagogia, responsáveis pelo Ensino Fundamental I, lecionam um número maior de disciplinas, uma vez que essa etapa de ensino prioriza a atuação de um número reduzido de professores por turma.

Além disso, professores de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que possuem uma carga horária semanal ampliada, também apresentam uma distribuição diferenciada de disciplinas. A organização e a quantidade de disciplinas atribuídas aos docentes da EMPBAC podem ser verificadas no Quadro 2 e no Gráfico 7.

Quadro 2 - Docentes: Disciplinas que lecionam

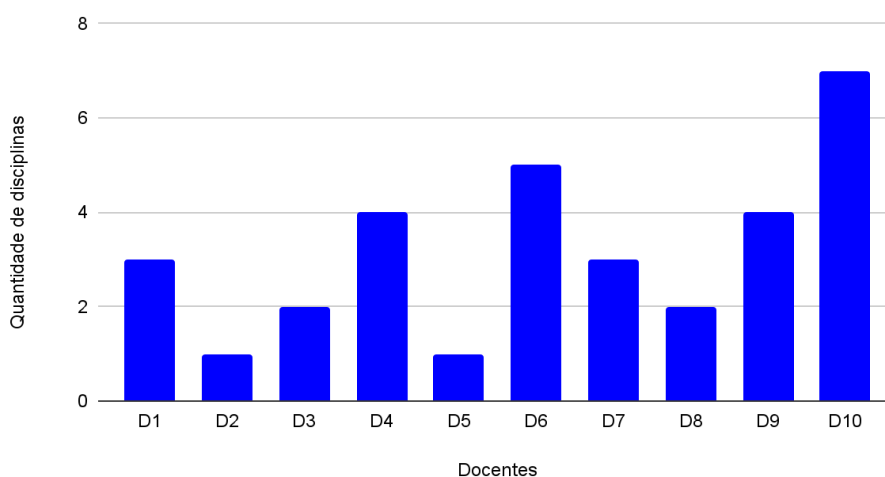
DOCENTE ⁵	ARTES	CIÊNCIAS	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA	EDUCAÇÃO FÍSICA	ENSINO RELIGIOSO	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA INGLESA	MATEMÁTICA
Aulas/ Semanais	2	3	2	2	1	2	2	5	2	4
D-1	X			X	X					
D-2								X		

⁵ Para manter o sigilo em relação a suas identidades, os docentes serão identificados neste trabalho por uma numeração que foi atribuída de forma aleatória.

D-3		X							X	
D-4	X		X					X	X	
D-5									X	
D-6			X	X	X	X				X
D-7	X				X		X			
D-8		X								X
D-9		X	X		X					X
D-10	X	X			X		X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Gráfico 7- Docentes: Quantidade de disciplinas que leciona na EMPBAC.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários (2023)

A carga horária excessiva, aliada à grande quantidade de disciplinas e planejamentos a serem elaborados, dificulta significativamente o cotidiano dos docentes, interferindo em seu processo formativo. A falta de tempo para a participação em atividades de formação continuada é uma queixa recorrente entre os professores, o que impacta diretamente suas práticas pedagógicas e a qualidade da educação ofertada.

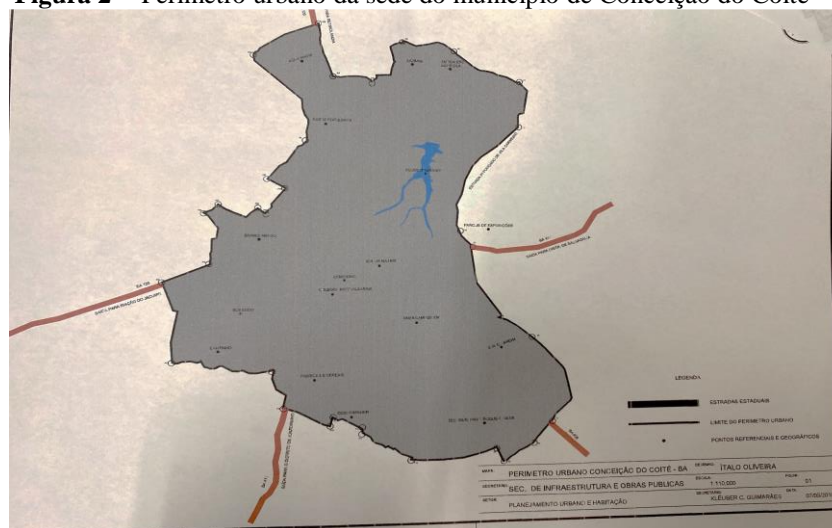
Esse cenário evidencia a precarização do trabalho e da carreira docente, que obriga muitos profissionais a atuarem em duas ou mais instituições de ensino. Nesse sentido, Kátia Curado da Silva ressalta que "a análise da precarização do trabalho docente volta-se também para as condições de trabalho, observando-se elementos como carga horária de trabalho,

tamanho das turmas, razão professor/alunos e rotatividade/itinerância dos professores nas escolas" (Silva, 2018, p. 88).

Conforme os dados apresentados, a EMPBAC é composta, em sua maioria, por sujeitos camponeses, incluindo docentes, funcionários e discentes que residem no campo, ou seja, na zona rural.

A definição dos limites entre as zonas urbanas e rurais de um município é uma atribuição da legislação municipal, que realiza o zoneamento conforme os critérios estabelecidos pelo IBGE. No município de Conceição do Coité, a zona rural é delimitada por exclusão da zona urbana. A área urbana corresponde à sede do município, sendo o espaço circunscrito pelo perímetro estabelecido de acordo com os pontos geográficos definidos na Lei Municipal nº 853/2018, a qual atualiza o perímetro urbano da sede do município, conforme ilustrado na Figura 2. Dessa forma, o Distrito de Juazeirinho, onde está localizada a EMPBAC, encontra-se oficialmente em uma área rural do município.

Figura 2 - Perímetro urbano da sede do município de Conceição do Coité



Fonte: Anexo da Lei nº 853/2018

Atualmente, o espaço rural apresenta grande complexidade, sendo integrado às redes globais por meio dos sistemas de transporte e das redes de comunicação, que transformam o mundo em uma “aldeia global”. Refletir sobre o campo exige uma análise criteriosa, considerando todos os aspectos que influenciam na construção da identidade de seus habitantes, na relação desses sujeitos com o território e com o mundo, bem como em sua relação com o trabalho. Dessa forma, torna-se essencial o conhecimento empírico da realidade rural.

Por estar localizada na zona rural, a EMPBAC é oficialmente classificada como uma escola do campo. Até o ano de 2018, utilizava-se uma metodologia baseada nos princípios da Educação do Campo para as turmas do Ensino Fundamental I. No entanto, atualmente, a escola

encontra-se no campo, mas não possui uma identidade de Escola do Campo. Suas práticas pedagógicas e os conteúdos abordados são equivalentes aos das escolas urbanas, com a utilização dos mesmos livros didáticos adotados pelas unidades escolares da sede do município, sem estabelecer conexões entre as vivências dos discentes e os conteúdos trabalhados.

De acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de um questionário enviado via WhatsApp a um dos supervisores de ensino, o município de Conceição do Coité possui 38 Escolas do Campo, localizadas nos distritos, povoados e fazendas. Segundo esse representante, a definição de uma escola como Escola do Campo é determinada pelo Censo Escolar, considerando os critérios estabelecidos pelo IBGE.

Das 38 Escolas do Campo do município, 14 são multisseriadas e adotam a metodologia contextualizada do CAT, contando com apoio técnico do MOC. Nessas unidades, a cada etapa (unidade letiva), elabora-se coletivamente a ficha pedagógica (planejamento), permitindo a participação dos docentes no processo.

Ainda de acordo com o supervisor, a orientação da Secretaria de Educação Municipal é que as escolas que não utilizam a metodologia do CAT, desenvolvam práticas pedagógicas voltadas para a identidade, territorialidade e valorização do campo, conforme previsto em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e nos Planos de Ação, elaborados anualmente. Essa temática também se faz presente no planejamento das disciplinas, especialmente na disciplina de Empreendedorismo.

O representante afirma ainda que, o município realiza formações voltadas para a Educação do Campo em parceria com o MOC com frequência, para os docentes que atuam nas escolas multisseriadas.

Em relação à regulamentação da Educação do Campo no município de Conceição do Coité, há a Resolução nº 003/2012, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação. No entanto, o município ainda não dispõe de uma legislação específica que estabeleça diretrizes para a regulamentação dessa modalidade educacional.

Dessa forma, a EMPBAC encontra-se entre as escolas municipais do campo que não desenvolvem, de maneira efetiva, metodologias alinhadas aos princípios da Educação do Campo. Seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) está em processo de revisão, contudo, atualmente, não apresenta uma identidade voltada para a Educação do Campo.

Os valores mencionados no documento referem-se à valorização da vida, à relação democrática e à inovação, além de estabelecer como missão contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da comunidade. No entanto, o PPP não faz referência à

sua condição de escola localizada no campo, mencionando a Educação do Campo apenas como uma das diversas modalidades de ensino existentes.

Nesse contexto, é fundamental que a escola no campo reconheça e valorize a identidade de seus discentes, que são oriundos desse espaço. A Escola do e no Campo é uma conquista dos povos camponeses, resultante da luta pelo direito à educação, sendo, portanto, uma política pública essencial.

No que se refere ao Plano de Ação da escola, em 2023, sua construção ocorreu após a apresentação do Projeto de Pesquisa que estamos desenvolvendo, permitindo a introdução de alguns dos objetivos desse projeto no planejamento escolar. Essa incorporação visava buscar estratégias para fortalecer a identidade camponesa da escola e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas. Esse processo evidencia o potencial de transformação da EMPBAC, a partir da adoção dos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia.

Entre as metas estabelecidas para o ano de 2023, duas estavam diretamente relacionadas à utilização da horta como recurso pedagógico, sendo elas:

- Utilizar o espaço pedagógico da horta em 20% das aulas de cada disciplina.
- Aprimorar em 70% o funcionamento da horta, por meio das seguintes ações: realização do processo de compostagem e produção de biofertilizantes; implantação de um sistema de irrigação; preparação do solo e construção de leiras ou canteiros; aquisição de sementes e formação de um banco de sementes; realização de oficinas sobre agricultura sustentável.
- Ampliar em 50% a manutenção da horta, incluindo práticas como os tratamentos culturais; disponibilização de visitas guiadas à comunidade; e realização da Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária (Plano de Ação da EMPBAC, 2023).

No Plano de Ação revisado em 2024, as metas relacionadas à manutenção da horta e à sua utilização como recurso pedagógico foram mantidas e ampliadas, considerando o potencial pedagógico e transformador desse espaço.

- Potencializar em 100% a utilização da horta como espaço de ensino e aprendizagem interdisciplinar, contextualizando-a com as vivências dos discentes e com os princípios da Educação do Campo.
- Realizar em 100% o plantio, a colheita e a manutenção da horta escolar, incluindo os tratamentos culturais; disponibilizar visitas guiadas à comunidade; promover oficinas sobre agricultura sustentável e agroecologia; transformar a escola em um centro de recolhimento de resíduos orgânicos e produção de biofertilizantes; e realizar a Feira de Agricultura Familiar e da Economia Solidária (Plano de Ação da EMPBAC, 2024).

Caldart (2011) destaca que a Escola do Campo não se diferencia das demais escolas em sua estrutura, mas é constituída para atender às especificidades do povo do campo, reconhecendo-o e formando-o como sujeito social. Dessa forma, ao definir metas que

incorporam a horta como recurso pedagógico, a EMPBAC avança na construção de novas práticas formativas, vinculando-as às vivências dos discentes do campo.

De acordo com a resolução nº 003/12 do Conselho Municipal de Educação de Conceição do Coité, em seu art. 3º, o campo é compreendido como.

(...) espaço social, cultural, político e pedagógico, palco de experiências educativas formais e não-formais, que incorpora os espaços onde se desenvolve a agricultura familiar, a pecuária, os pescadores artesanais, os assentados e os acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os extrativistas e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Conceição do Coité, 2012).

Campo este no qual se materializa a Educação do Campo, que, de acordo com Roseli Salete Caldart.

(...) é uma forma associativa de lutas coletivas cujo foco é a educação, mas que não se aparta de outras lutas pela vida que a precedem ou completam: terra, trabalho, cultura, alimento, saúde, participação política. Sua dinâmica inclui espaços de articulação dos sujeitos do trabalho do campo entre si e com outros setores da sociedade. Tem organizado práticas educativas de realização em comum que, por sua vez, fortalecem a unidade política e organizativa, ampliam os sujeitos da construção, para além do campo, e reafirmam as finalidades e o sentido social da existência da Educação do Campo, em cada realidade que a exige (Caldat, 2021, p. 356).

A Resolução nº 003/12 do Conselho Municipal de Educação de Conceição do Coité, em seu art. 2º, afirma que a Educação do Campo tem como objetivo.

(...) garantir para os povos do campo uma Educação Básica comprometida com um modelo de desenvolvimento socialmente justo, economicamente viável, ecologicamente sustentável e culturalmente aceita, considerando a necessidade de fortalecer os princípios da educação inclusiva, que reconhece a diversidade como um valor pedagógico e valoriza o campo como espaço heterogêneo e multicultural. (Conceição do Coité, 2012).

Durante o processo da pesquisa, foi questionado⁶ aos docentes da EMPBAC qual seria sua visão em relação à Educação do Campo. Mesmo afirmando não possuir apropriação teórica sobre o conceito, esses profissionais demonstram, por meio de suas vivências, a capacidade de articular ideias que estão em consonância com os princípios dessa modalidade educacional. Ao refletirem sobre sua importância, afirmam ser “*fundamental⁷ para a formação do indivíduo, principalmente para quem vive no campo*” e “*para a formação integral desses indivíduos*”. Essa formação integral, segundo os docentes, ocorre por meio de processos contra-

⁶ O questionário foi aplicado depois da realização das oficinas, mostrando um avanço na perspectiva dos docentes em relação à Educação do Campo.

⁷ As respostas dos docentes ao questionário foram transcritas de forma literal e destacada entre aspas e em itálico.

hegemônicos que possibilitam a emancipação humana em espaços que alinham suas práticas aos princípios da Educação do Campo.

Considerada uma educação “*voltada para a conscientização do conhecer, utilizar e viver no campo*”, ela deve possibilitar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de técnicas e tecnologias que viabilizem a permanência do povo campestre em seu território, caso essa seja sua escolha. O que não pode ocorrer é a inviabilização dessa permanência de maneira premeditada, arquitetada para sua expulsão, com o objetivo de apropriação das terras pelo agronegócio, resultando na destruição dos povos e da identidade campestre.

Além disso, os docentes destacam o papel da Educação do Campo no fortalecimento dessa identidade por meio do ato de “*valorizar o espaço onde muitos estudantes vivem*”. Compreendem, assim, que a cultura, a história e a ancestralidade são componentes fundamentais dessa modalidade educacional. A valorização desses aspectos representa um eixo central no processo formativo. Dessa forma, “*conhecer e estudar o ambiente em que vivem*” torna-se um caminho pedagógico significativo, pois construir conhecimento a partir das vivências é um ato revolucionário. Como afirma Freire, o aprendizado ocorre de maneira mais efetiva quando se baseia na realidade concreta dos sujeitos.

(...) Pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária —, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo (Freire, 2021, p. 31).

A resposta dos docentes está em consonância com Freire (2021), ao reafirmarem um princípio fundamental da Educação do Campo: O conhecimento deve partir do local e das vivências dos discentes para, então, ser expandido.

Dessa forma, é possível estudar a história do Brasil a partir da ancestralidade dos estudantes, analisar os tipos de solo por meio de amostras coletadas em diferentes pontos de suas roças, compreender a cadeia alimentar a partir da observação dos animais presentes no meio rural e aplicar conceitos matemáticos no contexto da plantação de hortaliças. Esse processo possibilita a vivência da realidade refletida na escola, promovendo a pesquisa e estimulando os próprios estudantes a encontrarem soluções para os desafios enfrentados em seu cotidiano, o que também constitui um princípio basilar do Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS).

As respostas dos docentes foram sistematizadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Qual a sua visão sobre a Educação do Campo?

Categories	Citações/ Frequência	Unidades de Registro	Unidade de Contexto
Importante para quem vive no campo	5 (71%)	<i>“Fundamental [...] para quem vive no campo”</i>	<i>Fundamental para formação do indivíduo, principalmente para quem vive no campo</i>
		<i>“[...] formação integral das pessoas que vivem em espaços rurais.”</i>	<i>Educação do Campo é uma modalidade de ensino relacionada a uma formação integral das pessoas que vivem em espaços rurais.</i>
		<i>“[...] voltada para conscientização do conhecer, utilizar e viver no campo.”</i>	<i>Educação voltada para conscientização do conhecer, utilizar e viver no campo.</i>
		<i>[...] valorizar o espaço onde muitos estudantes vivem.”</i>	<i>Visa valorizar o espaço onde muitos estudantes vivem.</i>
		<i>“[...] as escolas localizadas no campo, [...] conhecer e estudar o ambiente em que vive.”</i>	<i>É uma modalidade de ensino voltada às escolas localizadas no campo para sensibilizar os estudantes da importância de conhecer e estudar o ambiente em que vivem.</i>
Realidade do campo	2 (29%)	<i>“[...] voltada para a realidade do campo.”</i>	<i>Deveria ser uma educação voltada para a realidade do campo.</i>
		<i>“Vivenciar a nossa realidade”</i>	<i>Vivenciar a nossa realidade</i>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

As análises realizadas pelos docentes, também se alinham à concepção de Educação do Campo proposta por Caldart (2021), especialmente ao destacar a formação integral da população campestre e a valorização do campo como espaço de aprendizagem. Dessa maneira, abre-se a possibilidade de construção de um novo currículo na EMPBAC, fundamentado nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, com vistas à formação do ser social.

No entanto, a Educação do Campo não se restringe a essa perspectiva. Trata-se de um projeto construído pelos trabalhadores campestres por meio de movimentos sociais e sindicais,

cujos processos formativos ocorrem tanto em espaços formais quanto não formais. Essa abordagem amplia o debate para questões relacionadas ao trabalho, à cultura, às lutas de classe e de gênero e às desigualdades de forma geral. Assim, a Educação do Campo materializa lutas coletivas que visam à emancipação dos sujeitos, transcendendo os limites do espaço rural.

Por exemplo, ao buscar a incorporação de práticas agroecológicas, desenvolve-se um processo de cuidado não apenas com os espaços e a população campesina, prevenindo o desmatamento e o cultivo com agrotóxicos — que contaminam a terra, a água, o ar, os alimentos e as pessoas —, mas também com toda a sociedade e o meio ambiente de forma ampla. Dessa maneira, as transformações promovidas pela Educação do Campo possuem um alcance e uma potência gigantesca, uma vez que essa modalidade educativa "é construída e disputada nas relações sociais em que sua vida prática acontece" (Caldart, 2021, p. 356).

A pressão dos movimentos sociais e sindicais, fez o governo brasileiro instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 de abril de 2002. Estabelecendo em seu Art. 2º, parágrafo único.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2012).

A resolução supracitada, ao tratar da identidade da Escola do Campo, destaca sua vinculação com as questões inerentes à realidade campesina, orientando propostas pedagógicas que abordem aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos, de gênero, étnicos e geracionais. Dessa forma, busca contemplar a diversidade presente nesse contexto, aspectos que são fundamentais para a construção da identidade da Escola do Campo. Assim, tais espaços tornam-se ambientes de formação do ser social, articulando vida e escola, como pode ser observado em Zeich.

A escola do campo, em especial, é um lugar privilegiado, pois tem como foco a aprendizagem dos sujeitos do campo, com sua formação voltada aos conhecimentos e à cultura, aos valores e a identidades dos sujeitos do campo, sejam crianças ou adolescentes, ou até mesmo as suas famílias, que, como parceiras são coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem. Isso quer dizer que a escola tem muitas possibilidades de trabalho, trazendo as famílias e os parceiros dos agricultores, e indo até eles com visitas e aulas de campo nas propriedades dos alunos (Ziech, 2017, p. 114).

Segundo o art. 4º da Resolução nº 003/12⁸ do Conselho Municipal de Educação de Conceição do Coité, "entende-se por escola do campo aquela situada em área rural, conforme definição do IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (Conceição do Coité, 2012).

Essa definição, embora represente um avanço ao reconhecer a existência de escolas urbanas que atendem majoritariamente estudantes do campo, ainda apresenta limitações ao não considerar elementos essenciais da identidade e da proposta pedagógica da Escola do Campo.

Utilizar apenas a localização geográfica ou o perfil do público atendido não garantem que uma escola esteja, efetivamente, comprometida com os princípios da Educação do Campo. O desafio está em assegurar que essas instituições adotem metodologias, currículos e práticas pedagógicas que valorizem as vivências, a cultura e as necessidades da população camponesa, promovendo uma formação que respeite e fortaleça sua identidade.

De acordo com Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá (2012), a Escola do Campo surge e se desenvolve no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação, fundamentada nos princípios da Educação do Campo. As autoras ressaltam que essa modalidade de escola representa um espaço de resistência e afirmação de direitos, constituindo-se como um elemento essencial para a construção de um projeto de campo que atenda às demandas e aos anseios das populações camponesas.

Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (Molina; Sá, 2012, p. 324).

Os docentes da EMPBAC também foram questionados sobre suas concepções acerca da Escola do Campo, e a sistematização de suas respostas encontra-se no Quadro 4.

Quadro 4 - O que você entende por Escola do Campo?

Categories	Citações/ Frequência	Unidades de Registro	Unidade de Contexto
		<i>" [...] educação contextualizada do campo "</i>	Escola com visão formativa voltada para educação contextualizada do campo

⁸ A definição de escola do campo presente no art. 4º da Resolução nº 003/12 é originária do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, tornando o Programa uma política pública.

Educação contextualizada	2 (20%)	<i>“[...] a prática pedagógica e o currículo dialogam com as vivências, diversidades e saberes presentes no cotidiano rural e nas realidades dos estudantes.”</i>	Espaço educativo localizado em áreas rurais onde a prática pedagógica e o currículo dialogam com as vivências, diversidades e saberes presentes no cotidiano rural e nas realidades dos estudantes.
Atividades voltadas ao campo	4 (40%)	<i>“[...] educação específica voltada à relação de produção da terra [...]”</i>	É uma modalidade que oferece aos estudantes e professores uma educação específica voltada à relação de produção da terra e o meio ambiente.
		<i>“Relação com plantio”</i>	Relação com plantio
		<i>“[...] voltada às atividades rurais”</i>	É uma escola voltada às atividades rurais
		<i>“[...] evidencia a prática do meio em que está inserido o campo”.</i>	É uma escola que evidencia a prática do meio em que está inserida "campo".
Localização	1 (10%)	<i>“[...] espaço rural”</i>	Escola no espaço rural
Valorização da identidade	2 (20%)	<i>“[...] valoriza a identidade e cultura [...]”</i>	Uma escola que valoriza a identidade e cultura do homem do campo
		<i>“[...] valorizar sua raiz [...]”</i>	Escola onde o educando aprende a valorizar sua raiz e aprende a conviver melhor com a sua realidade
Conhecimento e conquista	1 (10%)	<i>“Conhecimento e conquista”</i>	Conhecimento e conquista

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Entre os critérios utilizados pelos docentes para caracterizar a escola do campo destaca-se a afirmação de que se constitui como um espaço com *“visão formativa voltada para a educação contextualizada do campo”* e que, nesses espaços, *“a prática pedagógica e o currículo dialogam com as vivências, diversidades e saberes presentes no cotidiano rural e nas realidades dos estudantes”*.

Essa concepção de escola formulada pelos docentes converge com os princípios da Educação do Campo, pois vincula a formação escolar às experiências campesinas e

contextualiza os saberes oriundos dessas vivências com os conhecimentos científicos historicamente constituídos. Assim, a Escola do Campo se coloca “numa relação antagônica às concepções hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema capitalista” (Molina; Sá, 2012, p. 324).

A maioria dos docentes compreende a Escola do Campo como um espaço voltado às atividades do meio rural. Nesse sentido, afirmam que essa modalidade de ensino “*oferece aos estudantes e professores uma educação específica voltada à relação de produção da terra e do meio ambiente*”, possuindo uma “*relação com o plantio*” e estando “*voltada às atividades rurais*”, além de “*evidenciar a prática do meio em que está inserido, o campo*”.

Entretanto, para que essas concepções se concretizem na prática pedagógica, faz-se necessária a formulação de estratégias intencionais que promovam movimentos transformadores. Ou seja, à medida que as falas dos docentes demonstram uma compreensão sobre a Escola do Campo, também se apresentam as possibilidades de transformação da escola existente, de inserção da interdisciplinaridade no currículo e de construção de uma escola fundamentada nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia.

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações (...) (Caldart, 2011, p. 156).

Alguns docentes utilizaram o critério de localização para definir a Escola do Campo, afirmando que se trata de uma “*escola no espaço rural*”, sem utilizar outros adjetivos que a caracterizem. No entanto, é necessário destacar que a localização, por si só, não configura uma escola como sendo do campo. Ainda que esteja situada em zona urbana, se atender predominantemente um público camponês e se pautar pelos princípios da Educação do Campo, essa instituição pode ser reconhecida como uma Escola do Campo.

Além disso, é fundamental compreender que o campo não é um espaço homogêneo, mas um território marcado por diversidade social, econômica e cultural. Ele é constituído por diferentes sujeitos ligados às atividades com a terra e a diversas formas de organização popular, abarcando uma pluralidade de identidades em termos de gênero, etnia, religião e geração. Cada grupo enfrenta desafios específicos e desenvolve distintas estratégias de luta e resistência (Caldart, 2011). Dessa forma, é imprescindível que a educação voltada para o campo leve em consideração essa diversidade.

Outro aspecto relevante é que muitos municípios brasileiros, incluindo Conceição do Coité, mantêm uma relação intrínseca com as atividades do campo. Nesse contexto, mesmo as escolas situadas na sede municipal recebem um público oriundo da zona rural, o que reforça a necessidade de uma abordagem educacional contextualizada também nesses espaços.

Ao utilizar o critério da valorização da identidade para definir a Escola do Campo, os docentes a caracterizam como “*uma escola que valoriza a identidade e a cultura do homem do campo*”, bem como um espaço onde “*o educando aprende a valorizar sua raiz e a conviver melhor com sua realidade*”. Também a conceituam como um ambiente de “*conhecimento e conquista*”. Assim, torna-se essencial que a intencionalidade pedagógica guie os processos de transformação da EMPBAC, consolidando-a como uma Escola do Campo fundamentada nos princípios da Educação do Campo, conforme aponta Caldart:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (Caldart, 2011, p. 157).

As respostas dos docentes sobre as características da Escola do Campo, em sua maioria, estão alinhadas com as concepções de Molina e Sá (2012) e de Caldart (2011). Essa perspectiva considera a Escola do Campo não apenas como um lugar parte do espaço geográfico, mas como um território de valorização da identidade e da cultura campesina, no qual a produção de conhecimento e a formação do ser social se realizam de maneira crítica e emancipatória.

A EMPBAC é oficialmente reconhecida como uma Escola do Campo pela Secretaria de Educação do município. No entanto, sua prática pedagógica atual não está fundamentada nos princípios da Educação do Campo. A realidade concreta da escola revela um enraizamento na perspectiva da Educação Rural, especialmente quando os processos educativos não são planejados de forma coletiva, não há oferta de formação continuada específica para o corpo docente e a prática pedagógica não se baseia na realidade social dos discentes. Em muitos casos, o ensino limita-se à aplicação do conteúdo dos livros didáticos, os quais são os mesmos utilizados por escolas situadas em grandes centros urbanos, conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC foi implementada no Brasil com o intuito de unificar o currículo da Educação Básica, promovendo uma formação homogênea para todos os estudantes do país. Sua principal proposta é garantir um conjunto de competências e habilidades a serem adquiridas por todos os

alunos, independentemente de sua origem ou contexto socioeconômico. Contudo, essa busca pela padronização e pela homogeneização do ensino está em confronto direto com a proposta da Educação do Campo, que, por sua vez, nasce da luta pela valorização das identidades, das especificidades e da diversidade presentes no campo.

Ela visa uma educação voltada para a preparação de uma mão de obra que se encaixe nas exigências do capitalismo, ou seja, molda os sujeitos às necessidades imediatas do mercado de trabalho, em vez de promover uma formação integral e emancipadora. Nesse sentido, a BNCC perde de vista a função social da escola, que deveria ser a de formação do ser social capaz de transformar a realidade.

A padronização do currículo que a BNCC propõe não considera as realidades locais e regionais, apagando as particularidades culturais, identitárias e socioeconômicas que devem ser valorizadas na construção do conhecimento, passando a atender o “básico”, como afirma Freire.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico” (Freitas, 2014, p.1090).

Por outro lado, a Educação do Campo surge como uma resposta a esse modelo excludente e homogêneo imposto pela BNCC. Ela é forjada nas lutas dos movimentos sociais do campo, reconhecendo as desigualdades e as especificidades dos sujeitos rurais, e buscando resistir à imposição de uma educação alheia às suas necessidades e à sua história. Ao contrário da BNCC, que busca uma educação supostamente "neutra", a Educação do Campo se afirma como um projeto político, que visa a valorização da identidade camponesa, o fortalecimento das lutas sociais do campo e a garantia da soberania alimentar, aspectos que são totalmente negligenciados pela BNCC.

Esse cenário ocorre, sobretudo, porque, sob a égide do sistema capitalista, a escola tende a compreender a formação dos sujeitos como um processo de mera reprodução e transmissão técnica de conteúdos descontextualizados. Dessa forma, sua função principal reduz-se à formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória, conforme discutido por Silva Lima.

O conhecimento socialmente produzido encontra-se hegemonicamente a serviço do grande capital. Na escola atual, a realidade social vivida é trabalhada de forma fragmentada e superficial, um método de leitura da realidade que tem por propósito

subjugar os sujeitos e prepará-los para o mercado de trabalho, mesmo que permaneçam de forma geral na periferia do sistema (Silva Lima, 2018, p. 94).

O trabalho, na concepção capitalista, é responsável pela "produção dos meios de existência". Através dele, o capitalismo "se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador, que vende sua força de trabalho ao empresário ou empregador, o detentor dos meios de produção" (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 749).

Divergente do sentido do trabalho como princípio educativo e formativo, que possui um caráter humanizador capaz de desenvolver suas potencialidades, mas também produtor dos meios de vida, tanto materiais quanto culturais, formando integralmente o ser social. A utilização da horta escolar cria possibilidades para a materialização desse conceito, criando uma práxis que subverta o sentido capitalista do trabalho.

A realidade mostra que falta na EMPBAC o "*jeito do campo*", pois de acordo com Caldart, "*não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro*" (Caldart, 2011, p. 110).

A população que vive no campo sofre influência não apenas local, mas também do regional, do nacional e do global, interferindo na formação das suas identidades, que muitas vezes têm uma relação muito maior com o de fora, do que com o seu lugar.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, (...) prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (Caldart, 2011, p. 157).

Atualmente, o campo possui múltiplas funções, abrangendo atividades agrícolas e não agrícolas. A realidade rural é diversa, e seus habitantes estão vinculados a diferentes atividades produtivas, como a indústria e os serviços. No entanto, a agropecuária ainda se faz presente nesses espaços, e muitos sujeitos acabam se desvinculando desse processo por falta de perspectivas.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. (...) A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (Ibid, p. 150).

Na EMPBAC, foi implementado, em 2008, o projeto "Horta na Escola", cujo objetivo era promover o cultivo de verduras, legumes e hortaliças pelos próprios alunos. Assim eles aprendiam as técnicas de cultivo e repassavam para suas famílias e muitas vezes traziam para a escola muito do que já desenvolviam em suas casas.

A produção da horta era destinada à merenda escolar, distribuída para os alunos levarem para suas residências e, quando havia excedente, comercializada com comerciantes locais, proporcionando uma fonte de renda para a escola. No entanto, devido a questões administrativas da gestão municipal, o projeto foi desativado em 2019. A horta representava um espaço significativo de aprendizagem, articulando os conteúdos escolares à vivência dos estudantes .

Reativar a horta e utilizá-la como um recurso pedagógico constitui um passo fundamental para a contextualização da educação nessa escola localizada no campo. No entanto, apenas a horta não é suficiente; faz-se necessária a implementação do princípio do "Do" na Educação do Campo, garantindo a articulação entre os espaços de vivência dos estudantes e o processo educativo. Essa contextualização é imprescindível para a construção de caminhos que promovam a transformação desses espaços.

Nesse sentido, Ferreira (2015, p. 94) destaca que “o projeto de Educação do Campo não se restringe a um projeto de ensino, embora o contemple. É um processo de intervenção intencional nas relações sociais estabelecidas na escola, no campo e na sociedade brasileira, visando a uma perspectiva de transformação social.”

Dessa forma, a Educação do Campo deve ser compreendida como uma proposta que ultrapassa os limites da sala de aula, promovendo um ensino contextualizado e alinhado às realidades e necessidades da comunidade rural.

Para que as transformações esperadas se concretizem e a escola passe por uma mudança efetiva, faz-se necessária uma definição coletiva, por parte da comunidade escolar, acerca do modelo de campo que se pretende construir. Para isso, é indispensável uma fundamentação teórica articulada à prática, ou seja, a práxis, que se torna essencial para a transição de uma escola no campo para uma Escola do Campo. Esse processo deve ser construído de forma conjunta, envolvendo todos os sujeitos pertencentes a esse espaço.

A tarefa de transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria. Ter clara a direção ou os caminhos da transformação pretendida implica em ter firmeza de concepção (de projeto, de educação, do trabalho a ser feito) e é essa relação que precisa ser bem compreendida, como diretriz metodológica que permite caminhar: não se trata de organizar referências de um “ideal de escola”, que embora até possa nos convencer teoricamente, paralisa nossa ação porque nos parece muito distante da situação atual da escola em que trabalhamos. Não é para isso que serve a teoria. As concepções se

constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas de análise da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o “fio” a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que estas mesmas referências nos indicam como o mais avançado neste momento histórico (Caldart, 2015, p. 3).

Dessa maneira, a realidade que se apresenta na EMPBAC demonstra o potencial revolucionário presente nesse espaço, apesar da existência de práticas ainda enraizadas na perspectiva da Educação Rural, principalmente em relação às práticas pedagógicas descontextualizadas das vivências dos discentes, aplicadas à formação de mão de obra para o capital, percebendo o trabalho não como humanizador e formador do ser social, mas apenas como produtor dos meios de existência.

No entanto, ao incorporar a horta às práticas pedagógicas e demonstrar disposição para compreender e aplicar os princípios da Educação do Campo, abre-se perspectivas e possibilidade de mudança. Esse movimento pode promover a transformação das práticas educativas e a construção de uma nova escola, caracterizada como um espaço emancipador e contra-hegemônico.

3. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

*“A ambição universal dos homens é viver colhendo o que nunca plantaram”
Adam Smith.*

De acordo com Stédile (2012, p. 639), “o termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra”. Dessa forma, os debates acerca da questão agrária envolvem a terra e a maneira como cada sociedade a utiliza, os indivíduos ou grupos sociais que detêm sua posse, as condições de vida daqueles que nela habitam e os agentes que possuem sua propriedade legal. Essa última, enquanto condição jurídica, transforma a terra em uma mercadoria, influenciando diretamente as dinâmicas sociais e econômicas no campo.

O espaço agrário brasileiro tem sido palco de avanços tecnológicos na produção agropecuária, com a incorporação de pacotes tecnológicos no campo. Com o processo de urbanização, exige-se do setor agropecuário um aumento na produtividade, o que tem levado à adoção dos avanços técnico-científicos proporcionados pela Revolução Verde. Esse modelo garante o crescimento da produção, ao mesmo tempo em que reduz a necessidade de mão de obra, contribuindo para o êxodo rural.

Além disso, o capital, característico do meio urbano, passa a integrar o campo. No entanto, essas transformações ocorreram sem a devida reestruturação fundiária nacional, o que fortaleceu ainda mais o novo modelo produtivo, resultando em impactos ambientais e sociais devastadores.

As bases da concentração fundiária no Brasil foram estabelecidas com a promulgação da Lei de Terras, sancionada pelo imperador Dom Pedro II em 1850. Essa legislação teve como principal objetivo impedir que a população negra e pobre tivesse acesso à terra, uma vez que, a partir de então, apenas seriam reconhecidas as terras adquiridas por compra da União, denominadas terras devolutas, ou de terceiros.

Para obter acesso à propriedade rural, era necessário possuir capital, pertencer à nobreza ou ter relações privilegiadas com a elite governante. Dessa forma, o país adotou oficialmente um modelo fundiário baseado na concentração de terras em latifúndios, negando o direito à terra àqueles que efetivamente nela trabalhavam. Em razão do caráter excludente da Lei de Terras, surgiram, entre o final do século XIX e o início do século XX, os primeiros grandes movimentos camponeses, que reivindicavam acesso à terra e, conseqüentemente, melhores condições de vida para a população rural (Stédile, 2011).

Os latifúndios brasileiros ocupam uma área de aproximadamente 2,3 milhões de km², extensão superior ao território da Arábia Saudita. Caso formassem um país, corresponderiam ao 12º maior território do mundo. Grande parte dessas terras está sob domínio de conglomerados que atuam no mercado fundiário, seja para a produção de commodities, seja para a especulação financeira. Essa concentração ocorre, sobretudo, em uma região conhecida como MATOPIBA, que abrange aproximadamente 400 mil km² e engloba os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Essa área é considerada a última fronteira agrícola do Brasil, caracterizando-se pela expansão do agronegócio e pela intensificação dos conflitos fundiários (Bassi, 2018).

No Brasil o espaço rural é visto como mercadoria, ou seja, capaz de gerar lucro, perdendo sua função social, que segundo o Estatuto da Terra (Lei Nº 4.504/1964) em seu Art. 2º assegura que:

§ 1º A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem (Brasil, 1964).

O sistema perverso de concentração fundiária, extermina a identidade da terra, retirando dela seu povo, “obrigados pelas cercas, pelas balas e pelas escrituras a viver longe do seu convívio. O direito de propriedade elimina a possibilidade de a terra cumprir sua função, dando ao proprietário o direito de destruir a natureza e de poluir as águas” (Bogo, 2010, p. 67).

O atual modelo de produção, orientado pelo neoliberalismo, modernizou e transformou a vida no campo, promovendo a concentração da posse da terra, o uso intensivo de insumos altamente prejudiciais à saúde humana e ao meio ambiente, além da exploração da mão de obra e da expulsão das populações camponesas de seus territórios. O campo brasileiro passa por um processo de modernização e industrialização, caracterizado pela expansão dos complexos agroindustriais, que o convertem em um espaço dominado pelo capital.

O agronegócio é amplamente divulgado como a "salvação da pátria", sendo apresentado como setor gerador de emprego e renda, responsável por grande parte das exportações e pelo crescimento econômico do país. No entanto, essa visão oculta seu potencial destrutivo, sua contribuição para a concentração fundiária e de renda, além dos impactos ambientais devastadores e de diversas outras problemáticas apontadas por Santos.

(...) a lógica destrutiva do capital, na composição e na forma como opera o agronegócio no Brasil, oculta nas aparências o que é, de fato, a essência desse modelo. Se por um lado, há uma visão hegemônica das classes dominantes e do governo de que o agronegócio é o melhor caminho para o aumento da produtividade, para a participação no Produto Interno Bruto (PIB), para geração de superávit na balança comercial do país, levando assim ao crescimento econômico, por outro lado, o que se oculta nessas relações é o fato dele sustentar-se em fatores como a concentração do latifúndio; a destruição ambiental e, conseqüentes alterações climáticas; a superexploração do trabalho, escravo ou análogo; a ameaça às futuras gerações (como é o caso dos recursos hídricos) ou ainda, a diminuição das áreas de produção de alimentos, o uso de agrotóxicos e de transgênicos, a mecanização, o desemprego, entre outros (Santos, 2015, p.42).

O investimento e a valorização destinados ao agronegócio, inclusive por meio de políticas públicas, ocorrem em detrimento das pequenas e médias propriedades, onde se desenvolve a agricultura familiar – principal responsável pelo abastecimento alimentar da população brasileira. Essa desigualdade de incentivos frequentemente inviabiliza a permanência desses produtores no campo, uma vez que enfrentam dificuldades para obter financiamento e escoar sua produção. Ademais, a concorrência desigual com o agronegócio contribui para a expulsão desses trabalhadores camponeses de seus territórios.

De acordo com o *Anuário Estatístico da Agricultura Familiar 2023*, publicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), em 2022, as propriedades da agricultura familiar totalizavam 3,9 milhões, correspondendo a 77% do total de estabelecimentos agrícolas do país. No entanto, essas propriedades ocupavam apenas 23% da área agrícola total e eram responsáveis por 23% do valor bruto da produção agropecuária, além de gerarem 67% das ocupações no campo.

Se a agricultura familiar brasileira fosse um país, ocuparia a posição de oitavo maior produtor de alimentos do mundo. Além disso, esse setor responde por 40% da renda da população economicamente ativa e desempenha um papel fundamental na dinamização da economia de 90% dos municípios com até 20 mil habitantes (CONTAG, 2023).

Os dados evidenciam a importância da agricultura familiar tanto para a produção de alimentos quanto para a economia brasileira. No entanto, também revelam uma significativa disparidade entre a produção e a área ocupada por esse setor. Essa desigualdade reflete a concentração fundiária existente no país, que destina a maior parte das terras ao agronegócio, cujo foco principal é a exportação, muitas vezes em detrimento da sustentabilidade ambiental, resultando na contaminação do solo, da água, dos alimentos e, conseqüentemente, da população e do planeta.

Em contraste, a agricultura familiar tem como objetivo a produção de alimentos para o abastecimento interno, de forma saudável e sustentável, alinhada à preservação ambiental e ao

cumprimento da função social da terra, que consiste em utilizá-la tanto para moradia quanto para produção, garantindo sua exploração de maneira justa e equilibrada.

Buscando incessantemente o lucro, as empresas promovem a devastação de culturas e identidades milenares, resultando na destruição de terras, sementes, hábitos e até mesmo de códigos genéticos, tudo em prol do enriquecimento de uma minoria (Bogo, 2010). O autor também afirma que:

(...)os trabalhadores que aprenderam, ao longo de milênios, a produzir afetivamente, por meio do trabalho familiar não podem ser arrancados de sua cultura pelo simples fato de a tecnologia julgar que pode ultrapassar os limites das formas de produção, excluindo as experiências sociais adquiridas, impondo produtos criados e modificados geneticamente, procurando manipular os agricultores como se eles fossem objetos de plástico que, aproximando-se do calor do mercado, adquirem uma outra forma (Bogo, 2010, p. 76-77).

Atualmente, o modelo fundiário brasileiro caracteriza-se como ecologicamente insustentável, socialmente injusto, excludente e centrado na concentração de grandes propriedades. Esse cenário resulta no esgotamento dos recursos naturais e na expulsão dos grupos mais vulneráveis do campo.

A concentração fundiária tem historicamente promovido a exclusão de milhares de camponeses, suscitando as lutas dos movimentos sociais do campo. Nesse contexto, ações de resistência e enfrentamento são protagonizadas por movimentos socioterritoriais que, há décadas, reivindicam o acesso à terra. Esses movimentos, por meio de um processo árduo e marcado por inúmeras perdas, inclusive de vidas humanas, têm conseguido, ainda que com dificuldades, construir um caminho fundamentado na luta. Esse processo, conforme demonstrado por Clifford Welch, é parte essencial da construção da história do Brasil.

São os conflitos pela terra que demarcam a história do Brasil, determinando as transições políticas, sustentando ou derrubando governos, formando as classes sociais, selecionando os privilegiados e os marginalizados, estabelecendo os sistemas de dominação e resistência e deixando para a geração atual um punhado de memórias de vencedores e vencidos (Welch, 2012, p.146).

Para os sujeitos camponeses, viver e lutar possuem o mesmo sentido, são sinônimos. A luta sempre esteve presente na história camponesa, marcada pela reivindicação de direitos usurpados, negados e negligenciados. Ao longo dos séculos, os camponeses têm resistido contra diferentes formas de opressão, enfrentando donatários, senhores de engenho, fazendeiros, grileiros, agroindustriais e representantes do agronegócio. Essas lutas abrangem diversas pautas, incluindo o acesso à terra, moradia, educação, soberania alimentar, igualdade de gênero

e o direito a uma vida digna, pautada no respeito e na valorização da identidade campesina (Welch, 2012).

A questão da luta dos contrários deve ser aqui entendida na relação do homem com a natureza no sentido de extrair dela soluções para as suas necessidades, ao mesmo tempo em que deve desenvolver a consciência de sua exploração precisa prever a preservação. Por outro lado, no sentido da luta de classe, na medida em que o capital avança descontroladamente sobre a natureza, devastando-a, modificando a sua composição genética ou transformando-a em mercadorias conflitando as identidades, cabe à classe explorada o dever de insurgir-se em defesa da natureza que está sendo exterminada (Bogo, 2010, p. 39-40).

Nestes espaços de luta, construídos pelos movimentos sociais, ocorre o incentivo às práticas agroecológicas, onde o ser humano não precisa matar para produzir alimento, uma alternativa ao modo de produção neoliberal instalado no campo.

Segundo Bogo (2010, p. 43), “a necessidade obriga o ser humano a imaginar soluções concretas aos problemas colocados”. Nesse sentido, a Agroecologia configura-se como o caminho para a resolução dos desafios relacionados à produção de alimentos, bem como às questões ambientais e sociais no campo. Susanna Hecht afirma que:

O termo agroecologia chegou a significar muitas coisas. Definida a grosso modo, a agroecologia geralmente incorpora ideias sobre um enfoque da agricultura mais ligada ao meio ambiente e mais sensível socialmente: centrada não só na produção como também na sustentabilidade ecológica do sistema de produção (...) por meio do conhecimento desses processos e relações, os sistemas agroecológicos podem ser melhor administrados, com menores impactos negativos sobre o meio ambiente e a sociedade, com maior sustentabilidade e com menor uso de insumos externos (Hecht, 1993, p. 7).

Aqui entendemos a Agroecologia não apenas como uma ciência ou técnica relacionada à agricultura, mas como um modo de vida, interligado a todos os aspectos humanos e naturais que se cruzam de alguma forma. Um alimento produzido sem o uso de agrotóxicos, por meio da técnica de agrofloresta, com a preservação do solo e da biodiversidade, não pode ser considerado agroecológico caso seja obtido mediante a exploração do trabalho humano ou destinado exclusivamente a um nicho que possa arcar com um produto de maior valor.

A Agroecologia constitui-se como uma prática contra-hegemônica, pautada no respeito à diversidade ambiental, social e econômica, não podendo estar a serviço do capital. No entanto, o agronegócio tem se apropriado desse discurso, “pintando-se” de agroecológico para mascarar suas ações predatórias e devastadoras.

Cabe à escola exercer seu papel formativo ao promover debates sobre a realidade do campo, que se manifesta na vida dos discentes e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Essa realidade torna-se evidente quando esses estudantes testemunham seus pais, parentes ou amigos

— ou até mesmo vivenciam pessoalmente — a necessidade de abandonar seu lugar em busca de trabalho em outras partes. Além disso, observa-se essa materialização quando são obrigados a comprar produtos transgênicos porque são mais baratos, não podendo ter acesso a um produto de qualidade e saudável, pois o preço é muito alto.

Diante desse contexto, a escola deve possibilitar a construção de uma nova perspectiva para o campo, valorizando os sujeitos camponeses, suas identidades e sua diversidade. É essencial que o ambiente escolar ressignifique o sentido e o valor do trabalho, destacando sua função social e fomentando estratégias que enfrentem a lógica do capital, a qual não apenas devasta a natureza, mas também coloca em risco a própria existência humana.

3.1. Projeto Ambiental Vida do Solo: Indissociando Educação do Campo e Agroecologia, uma práxis revolucionária

A Caatinga é uma formação vegetal de grande valor simbólico e cultural para o povo sertanejo, evidenciando a relação intrínseca entre o ser humano e a natureza. No entanto, trata-se de um dos biomas mais impactados pela ação do capital, que tem promovido sua degradação de forma crescente. O desmatamento na região ocorre de maneira incessante, sendo impulsionado, principalmente, pelas atividades agropecuárias.

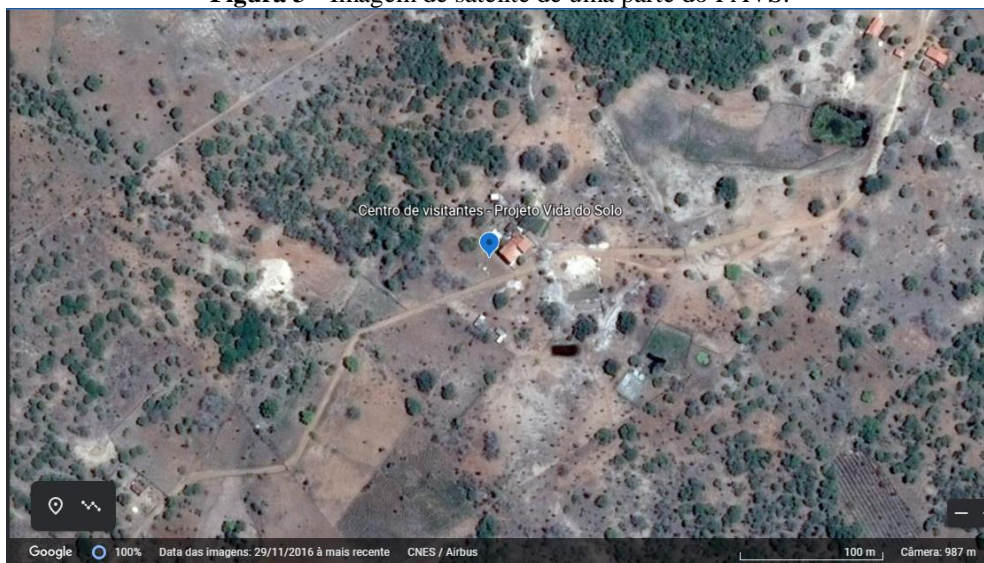
Assim como os demais biomas, a Caatinga demanda um planejamento adequado para a utilização sustentável de seus recursos, a fim de evitar a perda de sua biodiversidade. Esse bioma, o único exclusivamente brasileiro, apresenta uma flora e fauna predominantemente compostas por espécies endêmicas. Ocupa aproximadamente 11% do território nacional, abrangendo oito estados da região Nordeste e o norte de Minas Gerais. Além de sua importância biológica, a Caatinga possui um significativo potencial econômico e cultural, que, no entanto, ainda é subvalorizado.

As condições climáticas adversas, os solos rasos e de baixa fertilidade, bem como a escassez de rios perenes, são fatores que dificultam a permanência do sertanejo e da sertaneja em seu território. Viver no sertão exige planejamento adequado, conhecimento e capacidade de adaptação, características que podem ser observadas em Abelmanto Carneiro de Oliveira, agricultor de 51 anos, residente na fazenda Pau de Colher, localizada na comunidade do Mucambo, no município de Riachão do Jacuípe.

Viver no semiárido é um desafio, pois a disponibilidade de água é um fator essencial tanto para a produção quanto para a sobrevivência da população sertaneja. Nesse contexto, Abel do Mucambo, como é conhecido, tem se destacado por sua capacidade de adaptação. Em uma

área de 10 hectares, ele desenvolve um sistema de *agripecuária*⁹ adaptada ao semiárido, respeitando suas limitações e investindo em suas potencialidades.

Figura 3 - Imagem de satélite de uma parte do PAVS.



Fonte: Google Earth (2022) - Imagem captada em 29/11/2016.

Na Figura 3, observa-se uma imagem de satélite que retrata uma área do PAVS. Nela, identificam-se pequenos pontos verdes e brancos: os pontos verdes correspondem às áreas de plantação e à vegetação nativa da Caatinga, enquanto os pontos brancos representam as cisternas destinadas ao armazenamento da água da chuva, as quais constituem a estrutura basilar do projeto.

Abelmanto é um autodidata, cujo conhecimento não foi adquirido no ambiente escolar, mas desenvolvido ao longo de sua vivência. Ele afirma ter nascido com essa aptidão e, desde cedo, praticou a agricultura de maneira distinta dos demais agricultores de sua região, construindo uma caminhada baseada no respeito à biodiversidade.

Durante sua juventude, foi alvo de críticas: seu pai o considerava preguiçoso, enquanto sua mãe desejava que ele estudasse, pois acreditava que ele não tinha “*cara de trabalhador de roça*”. No entanto, para Abelmanto, essa percepção representou um desafio pessoal que o motivou a buscar continuamente conhecimento sobre práticas sustentáveis de agricultura e formas de convivência com o semiárido. Esse processo de aprendizagem foi significativamente

⁹ Os depoimentos e falas atribuídas ao Senhor Abelmanto de Oliveira, contidas neste capítulo, fazem parte de uma entrevista realizada com ele no dia 11 de outubro de 2023. Nela ele explica o sentido da palavra *Agripecuária*. “Eu falo agri, porque eu não sou agro, agro vem do agronegócio, no meu ponto de vista de uma agricultura perversa, da Revolução Verde. Eu não sou *agrocultor*, eu sou agricultor, então isso é *agripecuária*. Quem é do agronegócio, pode bater no peito e dizer, eu sou agro, mas eu não. E eu não sou nada disso que eles falam, então eu sou agricultor.”

ampliado com a chegada da internet, que lhe possibilitou o acesso a diversos cursos e informações sobre técnicas agroecológicas.

É fundamental destacar que todo o conhecimento adquirido por Abelmanto ao longo dos diversos cursos e formações em que participou foi direcionado à produção de alimentos e à subsistência de sua família. Como resultado desse processo, ele construiu um legado de valor inestimável: um espaço de produção sustentável de alimentos e de aprendizagem. Nesse ambiente, ele compartilha seus conhecimentos e contribui para a formação de cidadãos conscientes tanto de seu próprio potencial quanto das possibilidades oferecidas pelo território em que vivem.

No PAVS, desenvolve-se uma práxis revolucionária, na qual as circunstâncias são transformadas pelos sujeitos que, simultaneamente, se modificam nesse processo. Trata-se de um território semiárido, caracterizado por um regime pluviométrico irregular ao longo do ano, que, no entanto, consegue se converter em um verdadeiro oásis. Esse resultado é possível graças à captação da água da chuva, por meio de cisternas e aguadas, bem como à produção de alimentos, à proteção do solo e à preservação da Caatinga. Tais avanços são fruto da ação revolucionária dos sujeitos que habitam essa região.

Vázquez, ao sintetizar a crítica de Marx à visão iluminista da práxis revolucionária, afirma que:

(...) é o homem, sem qualquer dúvida, que faz as circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo. Através desse fundamento humano comum, coincidem a transformação das circunstâncias e a transformação do próprio homem. Mas essa coincidência só pode ser entendida como prática revolucionária (Vázquez, 1977, p. 160).

Além de revolucionária, a práxis do PAVS também é criativa, “conduzindo na produção ou autocriação do próprio homem, à práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações” (Ibid, p. 247).

Desse modo, com o objetivo de construir um espaço onde a práxis se manifeste em sua totalidade, promovendo a materialização do conhecimento e a transformação de realidades, Abelmanto criou o Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS). Esse local tornou-se um ambiente de cidadania, preservação ambiental e uma verdadeira escola a céu aberto.

Trata-se de um espaço não escolar de aprendizagem, de caráter contra-hegemônico, no qual são realizadas ações educativas voltadas para a construção de uma relação harmoniosa entre o homem do campo e o semiárido, fundamentadas nos princípios da Agroecologia. As atividades desenvolvidas possuem intencionalidade pedagógica e visam à formação do ser social por meio de encontros formativos que articulam teoria e prática.

As autoras Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho e Maria Jucilene Lima Ferreira caracterizam as práticas desenvolvidas em espaços não escolares da seguinte maneira:

As práticas educativas em espaços não escolares se caracterizam também pela intencionalidade do trabalho educativo que realizam. Mesmo ocupando o espaço não escolar, realizam processos educativos fecundos, com horizontes na organização política dos povos que habitam territórios rurais (Carvalho; Ferreira, 2002, p. 17).

Durante sua participação em simpósios e encontros promovidos pelo MOC, Abelmanto passou a ter contato com diversas pessoas, que, interessadas em suas práticas, começaram a visitar seu sítio para conhecer as atividades desenvolvidas. Além disso, ele iniciou a divulgação do Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS) na internet, por meio do blog *Projeto Ecológico Vida do Solo*¹⁰. Posteriormente, foram criados um canal no *Youtube*¹¹, e perfis nas redes sociais *Facebook*¹² e no *Instagram*¹³, ampliando a visibilidade do projeto e atraindo um número crescente de visitantes.

O projeto já chegou a receber, anualmente, cerca de 2.800 visitantes. No entanto, devido à pandemia de COVID-19, as visitas foram temporariamente suspensas. Atualmente, esse processo está sendo retomado, possibilitando o intercâmbio da práxis entre agricultores e pesquisadores.

Professores e estudantes de diversas instituições de ensino superior visitam periodicamente o projeto, assim como grupos de agricultores de praticamente todos os municípios da Bahia. Abelmanto afirma já ter recebido visitantes de todos os estados da região Nordeste, além de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Paraná. O projeto também tem atraído o interesse de pessoas provenientes de outros países, como Estados Unidos, Canadá, África do Sul, Angola, Moçambique, Coreia do Sul e Áustria.

No PAVS, o conhecimento é produzido em consonância com uma prática transformadora, sendo resultado da atividade humana. Esse conhecimento, enquanto fruto da ação dos sujeitos, só pode ser apreendido por meio da práxis, não existindo de forma dissociada dela, pelo contrário, trata-se de uma práxis transformadora (Silva, 2018).

Para o idealizador do PAVS, a práxis construída por meio de seu trabalho deve ser disseminada, pois é essencial para a convivência com o semiárido e para a formação de sujeitos capazes de transformar suas próprias realidades, estabelecendo, assim, um ciclo contínuo de

¹⁰ <https://abelmanto.blogspot.com>

¹¹ Projeto Vida do Solo com Abel Carneiro.

¹² Projeto de Educação Ambiental Vida do Solo

¹³ @projetovidadosolo

mudanças. Os sujeitos camponeses passam a ressignificar sua relação com o semiárido, modificando sua forma de perceber, interpretar e interagir com esse ambiente, ao mesmo tempo em que experimentam e valorizam sua diversidade.

O principal objetivo do PAVS é mostrar aos agricultores que é possível ter uma vida digna em pequenas propriedades, desde que haja uma transformação nas mentalidades, permitindo a compreensão e a adoção de um novo modelo produtivo. A mudança de perspectiva representa o caminho mais promissor para redefinir a relação entre o ser humano e o meio ambiente, bem como para transformar as práticas de produção.

Abelmanto possui uma relação de respeito mútuo com a natureza, ao ser questionado sobre como seria a sua relação com a natureza ele diz: “Com respeito sempre, é o respeito mútuo entre a diversidade de vidas. E com isso, há uma troca, eu ajudo ela a me ver e ela me ajuda a viver” (Abelmanto de Oliveira, outubro, 2023).

O respeito e o cuidado com a natureza, relatados por Abelmanto, são características intrínsecas aos povos do campo, que estabelecem uma relação profunda com o ambiente natural e possuem um conhecimento prático sobre seus processos. Essa conexão é abordada por Bogo:

Os camponeses compreendem muito bem a relação existente entre fertilidade e produção. Quando a terra é usada por muitos anos para o plantio, percebem que ela se torna “cansada” e que, por isso, ela precisa como qualquer ser vivo, descansar. Iniciam, então, um longo ciclo de respeito e preservação (Bogo, 2010, p. 65).

Abelmanto enfatiza a importância de reconhecer o solo como um ambiente vivo, no qual inúmeros organismos desempenham um papel fundamental na produção e na reciclagem de nutrientes. Por meio de suas práticas, ele busca ensinar formas adequadas de manejo da terra, promovendo a substituição do conceito de "explorar a terra" pelo de "cultivar o solo", em uma perspectiva sustentável e transformadora.

O Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS) fundamenta-se no princípio de que viver no semiárido requer o conhecimento aprofundado de suas especificidades, incluindo o clima, as características da vegetação e do solo, bem como a necessidade de adaptação e convivência harmoniosa com o ambiente. Nesse contexto, torna-se essencial compreender e aplicar técnicas que sejam adequadas às particularidades da região, além de investigar métodos de produção e sobrevivência que evitem o desgaste ambiental e a exaustão dos recursos naturais. Trata-se de uma formação baseada na perspectiva da práxis, conforme destaca Silva.

O que se pensa, nesta perspectiva da formação pela e na práxis, é a concepção de que a formação dos sujeitos históricos aspira uma formação humanística baseada em uma relação indissolúvel entre teoria e prática e entre a ciência e a teoria, garantindo a estes

sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política, tornando-os capazes de orientarem e transformarem as condições que lhes são impostas (Silva, 2018 p. 53).

Essas transformações ocorrem por meio do trabalho, entendido por Netto e Braz como “um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Netto; Braz, 2006, p. 18). Além dessa concepção, o PAVS incorpora o trabalho como princípio educativo, compreendendo-o como uma atividade que não apenas prepara os indivíduos para a vida, mas também para a construção de seus próprios espaços de vivência. Dessa forma, o trabalho assume uma intencionalidade voltada para a edificação de uma nova relação entre o ser humano e a natureza.

No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 749).

Viver no campo e depender do trabalho nele realizado levou Abelmanto a refletir sobre sua própria trajetória. De acordo com ele, o Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS) surgiu de uma demanda pessoal. A agricultura, atividade transmitida por seus avós e pais, seguia características do modelo latifundiário, e, embora ele reproduzisse essas práticas, não dispunha das mesmas condições estruturais, resultando em uma competição extremamente desigual com os grandes latifúndios. Ao perceber a inviabilidade desse sistema, que promovia a degradação ambiental e comprometia o uso sustentável da terra, Abelmanto passou a buscar alternativas produtivas que garantissem a preservação do meio ambiente para as futuras gerações, consolidando, assim, uma forma sustentável de produzir.

Dessa maneira, em 8 de maio de 2004, teve início o Projeto Ambiental Vida do Solo. A iniciativa surgiu quando Abelmanto, juntamente com sete crianças entre 8 e 10 anos de idade, estudantes da escola onde sua esposa leciona, começaram a observar o ambiente em que viviam e produziam seu alimento.

O grupo realizava anotações, identificava problemas e, coletivamente, buscava soluções para eles. Com o tempo, a participação dos discentes aumentou, chegando a um total de 32 crianças e adolescentes, número que se manteve devido às limitações de infraestrutura para acolher uma quantidade maior de participantes. Inicialmente, as atividades eram realizadas semanalmente, posteriormente passaram a ocorrer quinzenalmente e, por fim, estabeleceram-se com periodicidade mensal.

Surgia, então, uma prática que, aliada à teoria, conferia um novo sentido ao trabalho

realizado, possibilitando a construção do conhecimento e a formação de um ser social que estabelece uma relação respeitosa e harmoniosa com a natureza, conforme destacado por Guhur e Silva.

O conhecimento assume formas históricas, condicionadas por relações sociais e formas de organização do trabalho. A separação entre o sujeito que “pensa” (o cientista/pesquisador, especializado na produção da ciência) e aquele que trabalha (no campo, o sujeito camponês, responsável pela aplicação de técnicas) corresponde à divisão do trabalho existente na sociedade capitalista moderna, não sendo algo dado, natural (Guhur; Silva, 2021, p 66).

O trabalho desenvolvido por Abelmanto com crianças e adolescentes era totalmente voluntário, sendo custeado com seus próprios recursos financeiros. Ele arcava com as despesas das atividades, dos materiais de apoio, do lanche e, em muitas ocasiões, até do almoço, atendendo a um grupo de mais de 30 crianças e adolescentes.

No PAVS, as crianças e adolescentes aprendiam técnicas de cultivo fundamentadas nos princípios da agroecologia, além de práticas de criação de animais adaptadas ao Semiárido e atividades de artesanato. Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se a construção de cercas elétricas, o cultivo de palma adensada plantada em curva de nível, a estocagem de alimentos para caprinos e ovinos, a construção e instalação de um biodigestor para a produção de biogás, a criação de uma estufa com viveiro de mudas e a implementação de sistemas de irrigação alternativa.

Os participantes também desenvolveram inovações, como a criação de uma bomba de malhação, um kit de irrigação com microaspersores confeccionados a partir de tubos de canetas e hastes de pirulitos, além de um bebedouro inteligente para caprinos, ovinos e aves, utilizando materiais recicláveis encontrados na própria propriedade, como garrafas PET, canetas e garrafas de água mineral. Também, aprenderam técnicas de processamento agroindustrial, incluindo a produção de polpas e licores.

Utilizando o trabalho como princípio educativo, os estudantes aprendiam a fazer, fazendo. Dessa forma, passaram a conhecer novas técnicas e tecnologias implementadas no espaço de aprendizagem, aplicando esses conhecimentos em suas próprias propriedades.

Abelmanto estimulava a curiosidade dos alunos, envolvendo-os em atividades práticas no campo. Ele os orientava a identificar problemas, explorar soluções, registrar observações e acompanhar os resultados. Um exemplo significativo foi uma atividade de recuperação de solo degradado, na qual os alunos testaram diferentes intervenções, como a aplicação de água, o uso de galhos e a descompactação do solo. Com o passar do tempo, observaram que, embora inicialmente compactado, o solo descompactado e protegido apresentou melhores resultados

em termos de produção. Esse processo envolveu prática, reflexão e monitoramento contínuo das transformações ambientais.

A prática educativa desenvolvida no PAVS está alinhada ao que se espera de um processo educativo voltado para o campo e para a Educação do Campo. De acordo com Silva Lima, a Educação do Campo tem a responsabilidade de:

(...) resgatar a humanidade dos sujeitos da classe trabalhadora ávidos de melhores condições para reproduzir a vida, de meios que garantam de forma autônoma sua reprodução social, recuperando e/ou protegendo a natureza. A proteção da natureza implica em proteger os humanos que lhes são parte constituinte” (Silva Lima, 2018, p. 93).

Nesse processo, Abelmanto recorria às vivências dos estudantes, estabelecendo uma relação entre teoria e prática para construir conhecimentos significativos para as crianças e adolescentes. Esses conhecimentos, além de favorecerem a compreensão dos fenômenos do meio rural, são incorporados ao cotidiano dos participantes, promovendo a aplicação prática do aprendizado em suas realidades.

Após um longo período de seca que assolou a região entre 2012 e 2017, as atividades realizadas com os estudantes foram suspensas. Outro fator determinante para o encerramento dessas ações foi a questão financeira. O trabalho desenvolvido por Abelmanto era totalmente voluntário, e todos os custos das atividades recaíam sobre ele, incluindo materiais de apoio pedagógico, lanches e, em algumas ocasiões, até mesmo o almoço para mais de 30 crianças e adolescentes. Sem receber qualquer auxílio financeiro, tornou-se inviável a continuidade das atividades nos moldes em que eram originalmente desenvolvidas.

Mesmo com a falta de tempo devido às diversas atividades que realiza, Abelmanto ainda promove oficinas, de forma esporádica, para jovens da comunidade do Mucambo. Ele seleciona aqueles que demonstram maior aptidão para a agricultura e que têm interesse em adquirir novos conhecimentos para participarem das atividades. Ademais, o PAVS continua recebendo constantemente visitas de docentes e discentes de diversas instituições, da Educação Básica, da Graduação e da Pós-Graduação.

Ao construir um ambiente seguro e sustentável, demonstrando que é possível compartilhar com outros agricultores as práticas bem-sucedidas, Abelmanto passou a atuar como um experimentador. Além dos estudantes, as famílias da comunidade do Mucambo também vêm sendo capacitadas no PAVS, promovendo a construção do conhecimento no contexto do semiárido.

As técnicas desenvolvidas no PAVS vêm sendo disseminadas em outras localidades,

promovendo soluções simples, porém eficazes, que beneficiam significativamente a população do sertão. A multiplicação do conhecimento constitui um dos principais objetivos do projeto. Atualmente, observa-se na comunidade famílias que adotaram uma nova perspectiva de vida, transformando suas propriedades em espaços sustentáveis e ecologicamente eficientes.

O PAVS integra práticas agroecológicas aos processos produtivos, visando à manutenção do equilíbrio ambiental e à consolidação da agricultura familiar como um espaço de construção sustentável. Dessa forma, desenvolvem-se tecnologias sociais que auxiliam na compreensão e na implementação de uma agricultura responsável e alinhada aos princípios da Agroecologia. Trata-se de um espaço não escolar, no qual ocorre a articulação entre os saberes adquiridos na prática e os conhecimentos científicos. Nesse contexto, a educação é conduzida por sujeitos históricos, em conformidade com os princípios da Educação do Campo, conforme destacado por Caldart.

É construída e disputada nas relações sociais em que sua vida prática acontece. Trata-se de um modo de lutar, de pensar e de fazer a educação que se enraíza no trabalho do campo e em seus sujeitos, suas lutas, sua cultura, seu modo de produzir e respeitar a vida. Se fundamenta na compreensão das determinações sociais das ações que seus sujeitos protagonizam e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019, p. 356).

A Educação do Campo é um direito fundamental dos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural. No entanto, a escola localizada nesse espaço historicamente tem sido tratada como uma mera reprodução da escola urbana, negando à população do campo uma educação básica de qualidade, vinculada ao seu contexto de vivência. A educação no espaço rural nunca foi uma prioridade para o Estado brasileiro, o que contribuiu para a perpetuação de uma profunda desigualdade entre a educação ofertada nas cidades e aquela disponibilizada no meio rural. Esta última, criada com o propósito de formar mão de obra, tem sido historicamente associada a um ensino precário, defasado, com baixa qualidade e poucos recursos (Fernandes; Molina, 2004).

Apesar da disparidade entre a oferta educacional nos espaços rural e urbano, a educação urbana também enfrenta desafios no âmbito das políticas públicas, refletindo altos índices de analfabetismo e a exclusão de crianças e jovens do ambiente escolar. No que se refere à educação no espaço rural, Caldart enfatiza:

Os destinatários da Educação Rural são camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (Caldart, 2012, p. 293).

Além disso, observa-se um movimento intencional do poder público voltado para o fechamento das Escolas do Campo, um processo que desloca os sujeitos camponeses de seus territórios, resultando na perda de identidade e no rompimento com suas vivências e origens. Esse fenômeno impacta diretamente seu processo formativo enquanto seres sociais.

Tal prática teve início no Brasil por volta da década de 1930, intensificando-se na década de 1990, período em que se consolidaram políticas neoliberais pautadas pelo Estado mínimo, pelas privatizações e pela abertura da economia ao capital estrangeiro. Os anos 1990 representaram uma reconfiguração da política educacional em nível global, especialmente nos países emergentes, como o Brasil. Nesse contexto, “(...) as políticas internacionais começaram a visar a contenção de gastos sociais, ampliando as possibilidades de investimento na economia capitalista” (Janata; Anhaia, 2015, p. 687).

Bogo também abordou essa problemática, evidenciando as possíveis causas e consequências do fechamento das escolas do campo. Segundo o autor:

Mais recentemente, já na década de 1990, com o fulgor do modelo neoliberal, a educação continuou sendo obrigatória e um dever do Estado, mas realizada fora do universo rural. Criaram-se verdadeiras indústrias de transporte para deslocar diariamente as crianças e adolescentes de seus locais de origem para as escolas de ensino médio mais próximas, centralizadas em povoados e cidades. (...) Há, portanto, não só a extinção das escolas fisicamente mas também do conteúdo pelos currículos induzidos e tornados obrigatórios pelas secretarias de ensino. Lutar por uma educação de qualidade, ligada à organização de classe, é desafiar o poder da dissolução da escola e do sistema educativo ligado à cultura dos trabalhadores camponeses e de suas comunidades (Bogo, 2010, p.110-111).

O panorama atual da Educação do Campo é marcado por contradições. Frequentemente, essa educação não é concebida para e por sujeitos do campo, estando estruturada sob uma perspectiva urbanocêntrica e vinculada a princípios neoliberais que promovem a exclusão e a discriminação. No entanto, esse mesmo cenário também se configura como espaço de resistência e luta dos movimentos sociais, que reivindicam uma Educação do e no Campo de qualidade, inclusiva, contra-hegemônica, emancipadora, transformadora, equitativa e diversa, alinhada aos princípios mencionados por Caldart. Nesse sentido a autora defende:

(...) uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2011, p. 149-150).

A educação brasileira enfrenta inúmeros desafios, porém, nos espaços rurais, a situação se torna ainda mais complexa. Os currículos escolares, em sua maioria, enfatizam o meio urbano como a alternativa mais viável para a obtenção de melhores condições de vida,

desconsiderando o campo como um espaço de oportunidades. Dessa forma, o campo é frequentemente retratado como sinônimo de atraso e pobreza, a menos que esteja associado às novas tecnologias e aos princípios neoliberais.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), a oferta da educação básica para a população rural passou a ser regulamentada, conforme disposto no Art. 28º. Esse dispositivo estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para adequar a educação às peculiaridades da vida no campo e de cada região, garantindo:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Com a promulgação da LDB, ocorre a desvinculação da escola situada em espaços rurais da estrutura curricular e organizativa das escolas urbanas, exigindo um planejamento educacional alinhado à realidade e às necessidades da vida no campo. No entanto, mesmo após as adequações previstas na legislação, os desafios relacionados à educação no meio rural ainda persistem.

Os movimentos sociais atuam na busca por soluções para essa problemática, concebendo o campo como um espaço de vida e resistência. Nesse sentido, defendem a implantação de uma Escola do Campo e no campo, que envolva a participação ativa da comunidade, garantindo que sua opinião seja considerada no processo educacional. Reivindicam também a construção de um currículo e de uma metodologia adequada às especificidades da vida rural, promovendo a interligação entre os conhecimentos escolares e as vivências dos discentes. Esses movimentos destacam a necessidade de incluir a diversidade no processo educativo, bem como de estabelecer um calendário escolar compatível com a sazonalidade da produção agrícola e as condições climáticas da região. Outro aspecto importante é a oferta de materiais didáticos adequados e do acompanhamento pedagógico contínuo para docentes e discentes.

Em consonância com o exposto, Maria Jucilene Ferreira destaca a importância do enfrentamento realizado pelos movimentos sociais em oposição ao projeto capitalista presente no campo, enfatizando as particularidades da Educação do Campo que possibilitam a transformação desse espaço.

(...) o projeto de Educação do Campo carrega consigo uma peculiaridade qualitativa, pois articula finalidade, conteúdo, forma e avaliação em seu processo de construção. Além disso, esse projeto explicita a intencionalidade comum entre os trabalhadores do campo organizados, que é contribuir com a construção de projeto de Educação, de Campo e de país. Também compreende a educação como direito e tem consciência de sua importância no processo de luta pela transformação da sociedade, além de se constituir como possibilidade concreta de acesso ao conhecimento escolar sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade (Ferreira, 2015, p. 92).

O campo é frequentemente concebido como um espaço marcado pelo atraso, desprovido de conhecimento e com uma identidade pouco valorizada. No entanto, a Educação do Campo e os movimentos sociais que a defendem lutam pelo direito ao conhecimento, à cultura e à valorização da identidade camponesa. O acesso à educação é um direito fundamental e uma política pública à qual todos devem ter garantido o acesso. Contudo, a educação não pode ser padronizada para todos os indivíduos, pois cada grupo étnico-político possui características e trajetórias de luta próprias. Dessa forma, o currículo não deve ser único, as metodologias não podem ser uniformes e os espaços de aprendizagem não precisam seguir um modelo homogêneo.

Para que a educação seja de qualidade e cumpra sua função social, é fundamental considerar suas especificidades, incluindo aspectos como cultura, geografia, identidade, história, política e economia, entre outros fatores. Esses elementos devem estar presentes na formulação dessa política pública, a qual deve ser construída em consonância com a realidade do território onde será implementada. Nesse sentido, Caldart discute a temática da seguinte maneira:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. (...) e na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (Caldart, 2011, p. 151).

Como afirma Caldart (2011, p. 157), “não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade”. Nesse sentido, a Educação do Campo e o Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS) desempenham um papel essencial na recuperação e valorização de saberes ancestrais. O PAVS configura-se como um exemplo exitoso de educação não escolar, ao integrar práticas agroecológicas e estratégias de convivência com o semiárido, conduzidas por sujeitos que buscam transformar suas realidades.

Tais práticas podem e devem ser incorporadas às Escolas do Campo, conforme destaca Abelmanto ao ser questionado sobre a possibilidade de aplicação das experiências desenvolvidas no PAVS no contexto escolar. Ele argumenta que a mudança é viável, porém impossível utilizando a metodologia e o sistema pedagógico atuais, que se restringem a aulas teóricas e não proporcionam espaços para experimentação. Para Abelmanto, a transformação curricular é essencial e pode ser conduzida pelas Secretarias Municipais de Educação, que possuem autonomia para implementar mudanças, embora não haja em muitos casos, vontade política para isso.

Sua argumentação aborda aspectos fundamentais da Educação do Campo, ressaltando a necessidade de que os conteúdos estudados possuam significado e relevância para os discentes. A separação entre teoria e prática não gera um conhecimento verdadeiramente significativo; para isso, é essencial a construção de uma práxis que articule ambos os aspectos. Nesse contexto, o trabalho assume um papel central, tanto como categoria essencialmente humana e formadora do ser social quanto como princípio educativo.

Assim, para que a práxis educativa e social do PAVS seja implementada em uma Escola do Campo, são necessárias mudanças estruturais. Isso inclui a transformação de todos os seus ambientes em espaços educativos e formadores, a incorporação de práticas culturais que contemplem a diversidade étnica, de gênero, religiosa e artística, além do estabelecimento de diálogos com movimentos sociais, sindicatos, a comunidade local, universidades e outras instituições de ensino da região.

Além disso, é imprescindível investir na formação docente, garantindo alinhamento aos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, de modo a proporcionar aos discentes novas vivências e contato com diferentes perspectivas de mundo. Dessa forma, torna-se possível a construção de uma nova realidade, repleta de possibilidades de transformação para os sujeitos camponeses. Isso requer a elaboração de um currículo inovador, no qual o sujeito do campo seja o foco central do processo educativo, com suas vivências e identidade incorporadas à produção do conhecimento, promovendo sua emancipação.

Cabe à Educação do Campo o desafio de se conceber e desenvolver a formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar o projeto de educação integrado ao projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina; Freitas, 2011, p.24).

A inserção da Agroecologia na Educação do Campo possibilita a articulação entre a vivência dos estudantes e os conhecimentos escolares, associando-os à produção de alimentos

saudáveis e à promoção da soberania alimentar de forma sustentável. As trocas de experiências com parceiros que desenvolvem práticas agroecológicas em suas propriedades, como o PAVS, apresentam novas perspectivas aos discentes, que, por sua vez, podem atuar como multiplicadores desses saberes agroecológicos em suas famílias e comunidades.

Os processos agroecológicos são essenciais para as práticas desenvolvidas no PAVS. Seu idealizador enfatiza essa relevância ao conceituar a Agroecologia como um processo e um princípio que transcende a agricultura, sendo fundamental para a valorização da biodiversidade e da vida. A Agroecologia propõe práticas agrícolas sustentáveis, que respeitam o meio ambiente, promovem a reciclagem e possibilitam a transformação dos recursos disponíveis de maneira equilibrada. Além disso, Abelmanto destaca a importância dos conhecimentos ancestrais, transmitidos de geração em geração, articulando-os com os avanços do saber científico contemporâneo, como a compreensão do solo e dos insumos. Atualmente, a Agroecologia permite um desenvolvimento mais consciente e monitorado, aprimorando práticas que, no passado, eram realizadas sem o devido conhecimento técnico.

O conceito de Agroecologia não é recente. Há décadas, agricultores e movimentos sociais vêm trabalhando na construção de alternativas ambiental e socialmente mais justas, que se contrapõem ao modelo de agricultura neoliberal. A agroecologia, em seus processos, consegue articular o uso de novas tecnologias com práticas ancestrais, conforme destaca Abelmanto.

O desenvolvimento de práticas tradicionais da agropecuária, muitas vezes, resultava na degradação do meio ambiente devido ao desconhecimento de técnicas mais sustentáveis. No entanto, dessa ancestralidade também emergem cuidados com a natureza, hoje incorporados às práticas agroecológicas, como a rotação de culturas, o plantio em curva de nível, os processos de fertilização, a adubação orgânica, entre outros. Assim, os conhecimentos agroecológicos são construídos, interligando saberes ancestrais e avanços tecnológicos.

A Agroecologia representa uma possibilidade para as Escolas do Campo, promovendo a integração entre o conhecimento científico e tecnológico e os saberes locais e ancestrais. Atualmente, instituições de pesquisa, organizações da sociedade civil, as Nações Unidas e alguns governos começam a adotar esse conceito, que, segundo Caldart:

A Agroecologia não é apenas um conjunto de técnicas agronômicas; é um processo político, social e transformador. Oferece ferramentas que dão às pessoas o direito de definir seus próprios sistemas de alimentação, agricultura, pecuária, pesca e as políticas que impactam estes sistemas como parte de um movimento internacional. A Agroecologia não procura melhorar a agricultura industrial, mas substituí-la: não se trata de adaptação ou conformação, mas, sim, transformação (Caldart, 2019, p. 356).

Abelmanto afirma que a Agroecologia já está promovendo a construção de um novo modelo para o campo, porém destaca a necessidade de profissionais qualificados para implementar essas mudanças. Ele alerta que, frequentemente, indivíduos, órgãos e instituições vinculadas ao agronegócio tentam disfarçar suas metodologias sob o rótulo de práticas agroecológicas e sustentáveis.

Além disso, Abelmanto aborda as transformações ocorridas no campo, enfatizando que essas mudanças só se concretizam quando há pessoas dispostas a promovê-las. Para que isso aconteça, é fundamental a presença de indivíduos dispostos a experimentar novas práticas, a serem “cobaias”. Um exemplo desse processo é um evento que era realizado a cada dois anos pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), que reunia agricultores e experimentadores para compartilhar experiências sobre Agroecologia. Essa iniciativa foi essencial para a criação de uma rede de apoio e o fortalecimento das ações no contexto agroecológico.

A implementação da Agroecologia é desenvolvida por meio de processos formativos e trocas de experiências, como ocorria no MOC. Nesse sentido, a Escola do Campo também se configura como um espaço fundamental para a materialização dessa qualificação, uma vez que pode e deve promover práticas formativas alinhadas aos princípios da Agroecologia.

Nesse contexto, torna-se essencial evidenciar experiências bem-sucedidas nesse campo, como o PAVS, uma “cobaia” onde a Agroecologia se desenvolve, demonstrando a viabilidade de uma relação menos predatória com a natureza, em oposição à lógica imposta pelo capital. Dessa forma, as práticas desenvolvidas no PAVS representam um modelo viável para ser incorporado às Escolas do Campo.

A possibilidade de viver no sertão e no campo existe e se apresenta como uma realidade concreta. Incorporar essa perspectiva à Escola do Campo significa promover uma prática contra-hegemônica e emancipadora, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação socioambiental.

Abelmanto enfatiza o momento crítico enfrentado pela humanidade e pelo planeta, destacando a necessidade urgente de adotar um caminho menos devastador e mais sustentável. Essa reflexão está alinhada aos pensamentos de Gadotti, que alerta para a gravidade da crise ambiental e social, bem como para a urgência de uma ação global coordenada:

O cenário não é otimista: podemos destruir toda a vida no planeta neste milênio que se inicia. Uma ação conjunta global é necessária, um movimento como grande obra civilizatória de todos é indispensável para realizarmos essa outra globalização, essa planetarização, fundamentada em outros princípios éticos que não os baseados na exploração econômica, na dominação política e na exclusão social. O modo pelo qual

vamos produzir nossa existência neste pequeno planeta, decidirá sobre a sua vida ou a sua morte e a de todos os seus filhos e filhas. (Gadotti, p. 3, 2020).

A Agroecologia demonstra, cada vez mais, sua relevância como abordagem capaz de fomentar a construção de uma sociedade socialmente justa e ambientalmente sustentável. Miguel Altieri a discorre sobre suas características da seguinte maneira:

Trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agrônômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. (...) uma abordagem agroecológica incentiva os pesquisadores a penetrar no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos (Altieri, 2004, p. 23).

Apesar dos avanços tecnológicos e da influência do capital neoliberal no campo, a produção de base familiar e agroecológica continua desempenhando um papel significativo no meio rural brasileiro. Na busca por sua reprodução e sobrevivência, a agricultura familiar apresenta características diversificadas, contribuindo de maneira expressiva para a produção de alimentos no país. É desse setor que provém a maior parte dos alimentos que abastecem a população brasileira, evidenciando sua importância para a segurança alimentar e para a sustentabilidade dos sistemas agrícolas.

O campo tem sido fortemente impactado pela presença do capital e pelo avanço da tecnologia, impulsionados pela Revolução Verde, pelos progressos tecnológicos e pela industrialização da agricultura. No entanto, essa não é a realidade de todas as propriedades rurais, sendo predominante no agronegócio, que concentra terras e recursos financeiros.

A agricultura familiar, por sua vez, não segue o modelo de modernização adotado pelo agronegócio, mantendo relações produtivas que ainda preservam áreas naturais e tradições históricas. Essa forma de produção, quase sempre, adota práticas fundamentadas nos princípios da Agroecologia, as quais têm sido incorporadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo como um contraponto ao modelo agrícola predatório.

As práticas agroecológicas possuem uma longa trajetória vinculada aos camponeses, povos indígenas e comunidades tradicionais, conectando ciência e ancestralidade. Essas práticas interligam as memórias do cultivo e as relações entre o ser humano e a natureza, sendo desenvolvidas tanto por agricultores quanto por cientistas. Dessa forma, constroem-se novos processos produtivos mais justos, sustentáveis e transformadores.

A Agroecologia se configura, atualmente, como ciência, prática e movimento social. (...) suas bases seguem os princípios de justiça social, sustentabilidade ambiental e

soberania alimentar, assumindo compromisso político com a democratização do direito à terra, à água, aos recursos naturais e às próprias estruturas de produção do conhecimento (Schmitt, 2018, p 52).

Quando apropriadas pela escola, as práticas agroecológicas possibilitam a transformação social, econômica e a ressignificação de atitudes e valores. A partir dessas práticas, viabiliza-se a contextualização dos conhecimentos escolares com a realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Esse movimento é viável e amplificado no âmbito da Educação do Campo, que, segundo Caldart, “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 257).

As Escolas do Campo configuram-se como espaços de aprendizagem contra-hegemônicos, que resistem ao modelo educacional imposto pelo neoliberalismo, destacando a necessidade de um ensino articulado com as vivências dos sujeitos que nele estão inseridos. Os indivíduos que compõem esses espaços possuem saberes e práticas próprias, e a inserção da Agroecologia no currículo das Escolas do Campo é fundamental para a contextualização desse modelo educativo.

Nesse sentido, a Agroecologia desempenha um papel formativo essencial, proporcionando uma nova visão de mundo e fortalecendo a construção de um campo mais justo, contra-hegemônico, acolhedor e diverso. Esse processo tem sido protagonizado, sobretudo, por mulheres e pela população negra, que, por meio de movimentos de auto-organização, consolidam-se como agentes centrais nos processos agroecológicos. Dessa forma, evidencia-se a indissociabilidade entre Agroecologia e Educação do Campo.

Quando utilizadas de maneira efetiva, elas constroem uma realidade transformadora e revolucionária, desvinculando suas práticas pedagógicas da lógica do capital e possibilitando a construção de conhecimentos estruturados em uma visão de mundo emancipadora. Esse processo respeita a diversidade, fortalece a identidade campesina e resgata valores e princípios éticos fragilizados pelo sistema capitalista, que aprofunda desigualdades e intensifica a exploração.

Agroecologia e Educação do Campo são nomes femininos de processos que entrelaçados se fortalecem e germinam futuro. Muitos coletivos têm assumido essa construção como luta de vida inteira, para que as novas gerações tenham mais possibilidades de superar a lógica mercantilista mesquinha que o tempo social presente ainda lhes impõe (Caldart, 2021, p. 361).

O Projeto Ambiental Vida do Solo consegue, em um espaço não escolar de aprendizagem, articular os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. As práticas desenvolvidas em pequenas propriedades, como no sítio de Abelmanto, estão fundamentadas na agricultura familiar, promovendo a diversificação de culturas adaptadas às condições locais, que, por sua vez, orientam a produção e a distribuição de alimentos. Esses espaços desempenham um papel essencial no resgate dos saberes tradicionais e na valorização da identidade campesina.

4. ATIVIDADES INTERVENTIVAS

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola.
(...)
Gilvan Santos*

Para a concretização dos objetivos da pesquisa, foi necessária a realização de diversas atividades, as quais serão descritas neste capítulo. No entanto, algumas dessas atividades não serão analisadas em profundidade devido à limitação de tempo para a execução da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa ancorada na metodologia da pesquisa-ação, nenhuma etapa foi planejada ou realizada de maneira isolada. Contamos, portanto, com a colaboração de toda a comunidade da Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC), visando promover sua inserção no desenvolvimento do projeto e, conseqüentemente, fortalecer o comprometimento no processo de transformação almejado. O objetivo é consolidar a EMPBAC como um espaço de práxis, articulando os conhecimentos escolares com as vivências dos estudantes e integrando esses saberes à práxis social e educativa desenvolvida no Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS). Dessa forma, busca-se levar os saberes agroecológicos para a Escola do Campo, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

Conforme mencionado anteriormente, a EMPBAC é uma escola localizada no campo e oficialmente reconhecida como uma Escola do Campo, porém não desenvolve uma metodologia alinhada aos princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, identificamos a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e no currículo escolar. Essa necessidade foi observada por toda a comunidade escolar, o que é um fator relevante, pois tais mudanças não poderiam ser desenvolvidas de forma isolada. Considerando que a pesquisa deve ser conduzida com base nas demandas da escola e da coletividade, a participação ativa da comunidade escolar torna-se essencial para a efetivação desse processo de transformação.

As mudanças almejadas para a EMPBAC serão estruturadas com base nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, visando a criação de um espaço de construção do conhecimento contra-hegemônico. Nesse contexto, o trabalho será utilizado como princípio pedagógico, fundamentado em uma práxis revolucionária, criativa e transformadora. Dessa forma, busca-se promover a formação do ser social, possibilitando sua emancipação e contribuindo para a construção de uma nova realidade.

O planejamento e o desenvolvimento das intervenções não tiveram como objetivo encontrar uma solução perfeita ou definitiva. As conjunturas, que se apresentam e se modificam constantemente, possibilitam a adoção de novos rumos, exigindo ajustes contínuos e um permanente ciclo de ação-reflexão-ação, caracterizando uma práxis em constante construção.

4.1 Atividade exploratória

O início da atividade exploratória foi realizado por meio da proposta da disciplina Laboratório de Prática e Pesquisa Educacional II (LAB II), ministrada pela Prof.^a Dr.^a Zuleide Paiva da Silva, no curso de Mestrado em Educação e Diversidade (MPED), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A disciplina LAB II tem como objetivo proporcionar uma vivência pré-campo, articulando ações interventivas relacionadas à pesquisa a ser desenvolvida.

A atividade exploratória teve como objetivo problematizar, junto à comunidade da EMPBAC, as potencialidades formativas da utilização dos conhecimentos agroecológicos e da horta como recurso pedagógico. O processo foi iniciado com a apresentação do projeto de pesquisa, seguida da reafirmação do compromisso ético e do sigilo acadêmico em relação às respostas e à participação dos colaboradores da pesquisa.

A introdução dos estudos sobre agroecologia ocorreu por meio da leitura do conto “*O Zequinha do Jegue*” (Primavesi, 2017) com a turma do 5º ano B da EMPBAC. O texto narra a história de um menino muito pobre e franzino que não via sentido na escola, frequentando-a apenas pela alimentação. Diariamente, ele percorria 5 km com seu jegue para chegar à escola. Certo dia, teve um desentendimento com a professora de Geografia, quando ela afirmou que a Terra era "chata". Zequinha, influenciado por seu amigo indígena Percílio, que lhe dissera que todos são filhos da Terra, recusou-se a aceitar que sua "mãe" fosse chamada de chata, respondendo que a professora, e não a Terra, era chata.

Devido à sua indisciplina, a professora impediu-o de sair da sala para lanche, o que o levou a fugir para a casa de Percílio. Lá, ele teve uma conversa simbólica com a Terra e compreendeu que dela somos formados – não literalmente, mas porque é nela que os alimentos são produzidos e, por meio deles, adquirimos os nutrientes necessários para a sobrevivência. Assim, Zequinha compreendeu que a Terra é viva e que dela surge toda a vida.

Conforme ilustrado na Imagem 4, após a leitura do conto foi realizada uma roda de conversa com os alunos, na qual discutiram as práticas agrícolas desenvolvidas por suas famílias e a importância da terra nesse contexto. Durante o diálogo, tornou-se evidente que,

assim como Zequinha, muitos desses estudantes têm na escola sua principal fonte de alimentação. Dessa forma, ressaltou-se a relevância da reativação da horta escolar, tanto para proporcionar uma merenda mais saudável quanto para incentivar a produção de alimentos em suas próprias casas, promovendo, assim, uma melhoria na qualidade nutricional de suas dietas.

Imagem 4 - Leitura do conto “O Zequinha do Jegue”



Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Posteriormente, os alunos produziram desenhos relacionados à temática abordada, representando como gostariam que a horta escolar fosse estruturada. Diversos desenhos foram elaborados pelos discentes, e um deles pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Desenho - Como gostaria que fosse a horta da escola



Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa

Com a presença de todos os membros da comunidade escolar, foi apresentado o projeto de pesquisa e a proposta de intervenção. A exibição do documentário *Projeto Horta na Escola*

(TV UNEB COITÉ, 2012) ocorreu em grupos de duas turmas por vez (Imagem 5). Produzido por estudantes do curso de Comunicação da UNEB - Campus XIV, o documentário retrata o trabalho exitoso anteriormente desenvolvido na EMPBAC por meio da horta escolar, a qual, no momento da pesquisa, encontrava-se desativada.

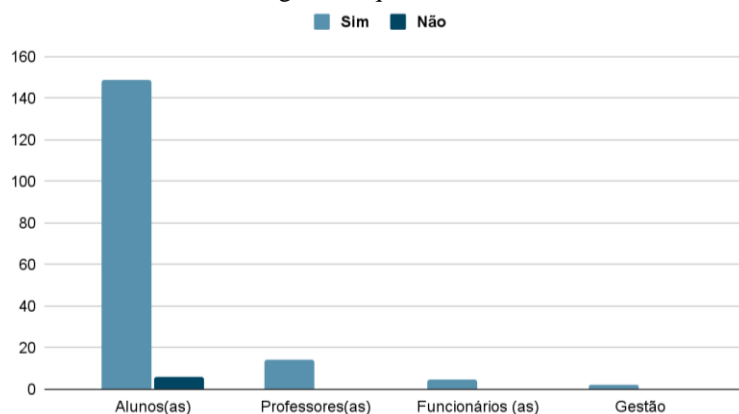
Imagem 5 - Apresentação do documentário “Projeto horta na escola”



Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Para conhecer a opinião da comunidade escolar da EMPBAC — composta por discentes, docentes, funcionários, equipe de coordenação e gestão — sobre a reativação da horta e seu uso como recurso pedagógico, foi aplicado um questionário. A partir dessa coleta de dados, foi possível obter informações relevantes acerca do processo de reativação da horta. O Gráfico 8 apresenta as respostas da comunidade escolar ao questionamento: “Você gostaria que a horta escolar fosse reativada?”

Gráfico 8 - Você gostaria que a horta da escola fosse reativada?



Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

Os resultados evidenciam que não apenas os discentes reconhecem a importância da horta e desejam sua reativação, mas também os docentes, funcionários e gestores compartilham dessa mesma percepção e interesse.

Ao todo, 149 discentes responderam ao questionário, e a grande maioria estava de acordo com a reativação da horta escolar. Além disso, observou-se uma grande empolgação por parte dos estudantes diante da possibilidade da reativação desse espaço.

No ano de 2022, período em que a pesquisa foi realizada, a escola contava com 14 docentes, dos quais 12 responderam ao questionário, manifestando apoio à reativação da horta escolar. Ao serem questionados sobre os benefícios dessa iniciativa para a EMPBAC, os docentes destacaram, em seus relatos, a importância do contato direto dos discentes com a horta, favorecendo o desenvolvimento de uma relação harmoniosa com o meio ambiente e proporcionando acesso a uma alimentação mais saudável por meio da merenda escolar.

Quando consultados sobre a possibilidade de utilização da horta como recurso pedagógico em suas aulas, dos 12 docentes entrevistados, apenas um afirmou não ter interesse em utilizá-la, sem apresentar justificativa. A maioria demonstrou grande interesse e ressaltou, de maneira enfática, as diversas possibilidades e benefícios dessa prática. Os docentes destacaram o potencial da horta para o desenvolvimento de metodologias que promovam a consciência socioambiental, o protagonismo estudantil, a alimentação saudável e a interação dos alunos com o meio ambiente de forma interdisciplinar. Em suas falas também mencionaram que os alimentos cultivados poderiam ser utilizados nas refeições escolares, e o excedente poderia ser comercializado junto à comunidade.

Os docentes também sugeriram diferentes formas de utilização da horta como recurso pedagógico. Em Matemática, poderiam ser trabalhadas as quatro operações a partir da contagem das hortaliças plantadas, bem como o cálculo do perímetro das leiras. Em Ciências, a horta poderia ser utilizada para abordar temas como sustentabilidade e preservação ambiental. Na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos poderiam produzir textos sobre o consumo de frutas, legumes e verduras para uma alimentação saudável, além de realizar registros diários de suas participações na horta. Ainda no campo da linguagem, poderia ser trabalhada a ortografia por meio da escrita dos nomes dos produtos colhidos.

No campo das Ciências Humanas, a horta poderia auxiliar no estudo da origem da agricultura e das formas de consumo dos gêneros alimentícios em diferentes culturas, desde a antiguidade até os dias atuais. Do mesmo modo, permitiria a reflexão sobre as relações estabelecidas entre as diversas sociedades e o meio ambiente, bem como as dificuldades enfrentadas nesse contexto.

As respostas obtidas evidenciaram a viabilidade da utilização da horta como recurso pedagógico. Os docentes reconheceram sua importância e seu potencial formativo, mencionando diversas formas de aplicação em suas práticas pedagógicas. Ficou evidente, ainda, a disposição da comunidade escolar em colaborar com a implementação do projeto, utilizando atividades que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da auto-organização e da consciência crítica dos discentes.

A horta escolar constitui um instrumento pedagógico que possibilita a abordagem de uma ampla diversidade de conteúdos de maneira significativa, articulando-os à realidade dos alunos — em sua maioria vinculados à agricultura — e ao currículo escolar, com base nos princípios agroecológicos. Dessa forma, novos caminhos são traçados para a população do campo, promovendo, além da construção de uma nova relação com o meio ambiente, a integração entre teoria e prática, resultando em uma práxis transformadora, em consonância com o que afirma Silva:

A práxis, vista como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, tendo por objetivo alcançar a autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos. Para tanto, as propostas de mudança devem ser debatidas, estudadas e questionadas para que se possa chegar à construção de um projeto pedagógico com vistas à realidade que se visa implantar (Silva, 2018 p. 60).

Aliar a horta aos princípios agroecológicos é de fundamental importância para a concretização de uma educação contextualizada. Esse recurso pode ser utilizado pelos docentes como ferramenta pedagógica, promovendo a aproximação entre a realidade dos discentes e o ambiente escolar. Dessa forma, possibilita-se a vivência de problemas reais, em vez de situações fictícias, contribuindo para a oferta de uma educação de qualidade e humanizada. Essa perspectiva é enfatizada por Lopes:

As habilidades que os estudantes aprendem não estão relacionadas ao conjunto de conteúdos e atividades trabalhados em sala de aula. Muito aprendemos com o que vemos, o que sentimos e as experiências a que temos acesso. Assim, o estudo das práticas agroecológicas deve contribuir para desenvolver novas aprendizagens e valores nos estudantes, como: despertar o interesse e o cuidado com a natureza, despertar mudanças de hábitos alimentares, valorizando mais os alimentos naturais, a partir do cultivo da horta escolar e da produção de alimentos sem agrotóxicos; valorizar a sua realidade, ao trabalhar a agroecologia, na perspectiva de convivência com o semiárido, o educando e a educanda vão reconhecer as potencialidades da sua região; aprender que é importante a troca de experiências, a partir do intercâmbio de saberes é possível ampliar os conhecimentos (Lopes, 2011, p. 85).

A consulta realizada junto aos funcionários evidenciou certa resistência em relação à proposta de reativação da horta escolar. No momento da pesquisa, a escola contava com um

total de seis funcionários, dos quais cinco responderam ao questionário. Embora todos tenham manifestado interesse na reativação da horta e reconhecido os benefícios que essa iniciativa poderia proporcionar, destacaram a necessidade da contratação de um profissional específico para a manutenção do espaço. Tornou-se evidente o desejo de que essa responsabilidade não fosse incorporada às funções já desempenhadas por eles.

Da mesma forma, a gestão escolar reconheceu a relevância da reativação da horta e corroborou a necessidade da presença de um funcionário exclusivamente responsável pelos tratos culturais e pela manutenção do espaço, principalmente nos dias não letivos.

Por estar localizada no campo, a EMPBAC recebeu um recurso no valor de R\$15.000,00 por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - Campo (PDDE-Campo), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa é destinado às escolas públicas situadas no campo, com o objetivo de viabilizar a contratação de mão de obra, cobrir despesas relacionadas à manutenção, conservação e pequenos reparos nas instalações escolares, além da aquisição de mobiliário e do apoio a atividades educativas e pedagógicas. É importante destacar que esse recurso não é repassado anualmente. As escolas beneficiadas são selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC) com base nos dados do Censo Escolar. Para ter acesso ao financiamento, a gestão escolar precisa aderir ao programa e submeter um plano de ação acompanhado de registros fotográficos (Brasil, 2020).

O recurso estava disponível na conta da escola desde 2019, contudo, até então, não havia sido utilizado, apresentando-se como uma alternativa para a resolução de algumas questões relacionadas à reativação da horta escolar. No entanto, a horta possui caráter autossustentável, uma vez que a comercialização das hortaliças cultivadas pode viabilizar sua manutenção financeira.

A segunda etapa da atividade exploratória teve como objetivo inserir os discentes no contexto das práticas agroecológicas. Para isso, foi realizada uma visita técnica guiada ao Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS), seguida de uma roda de conversa com estudantes do curso de Bacharelado em Agroecologia, vinculados ao Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT).

Durante a atividade, foram expostos conceitos fundamentais e discutidas as relações entre o ser humano e a natureza. A Imagem 6 mostra o momento da apresentação do projeto de pesquisa e das atividades aos participantes.

Imagem 6 - Encontro na sede do PAVS.



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Durante a visita, foi possível constatar que a prática da agricultura nos moldes adotados pelo PAVS representa um grande desafio. Existem inúmeras barreiras para conciliar a agricultura agroecológica com a convivência no semiárido. Os agricultores que optam por essa abordagem frequentemente enfrentam descrédito e desconfiança, inclusive dentro de suas próprias famílias, como ocorreu e ainda ocorre com Abelmanto. No entanto, atualmente, ele se tornou uma referência na área, compartilhando seus conhecimentos de maneira humilde e generosa.

Conforme mencionado anteriormente, a atividade também contou com a participação de estudantes do curso de Bacharelado em Agroecologia, os quais realizaram apresentações de trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre letivo, abordando o conceito e a importância da Agroecologia. As exposições foram de grande relevância, pois evidenciaram o sentimento de pertencimento à roça e o empoderamento do povo camponês, que vem se apropriando do conhecimento como instrumento para embasar suas conquistas e a construção de um novo campo. Em suas falas, os estudantes destacaram o papel fundamental da Agroecologia e da Educação do Campo nesse processo de transformação, destacando a sua indissociabilidade, assim como abordado por Caldart:

A agroecologia é mais antiga que a Educação do Campo. São fenômenos de natureza distinta, cada um com seu percurso e suas finalidades. Entretanto, ambos foram produzidos por uma mesma realidade social e em um mesmo tempo histórico. Têm raiz comum no trabalho camponês, em sua rica diversidade de sujeitos e de culturas, construindo os mesmos territórios. Tendem, portanto, a se desenvolver em coevolução (Caldart, 2021, p. 358).

A fala de um dos estudantes do curso de Agroecologia sintetiza a relação entre Agroecologia e Educação do Campo, evidenciando a potência dessa indissociabilidade e ressaltando seu impacto transformador nas esferas ambiental e socioeconômica.

O estudante destacou o vínculo dos discentes com a realidade rural e a necessidade de um ensino que respeite suas vivências. Ao abordar a Educação do Campo, enfatizou sua gênese, forjada por sujeitos camponeses com o propósito de ensinar conteúdos alinhados à sua realidade, incluindo o manejo da terra, dos animais e da natureza, de forma que todos possam compreender e respeitar os processos naturais. Além disso, ressaltou o papel fundamental da Agroecologia no ensino de práticas sustentáveis de convivência com o meio ambiente, sem o uso de agrotóxicos ou a degradação dos ecossistemas.

Na sequência enalteceu o saber tradicional das famílias camponesas, defendendo a importância de um diálogo contínuo entre a escola e a comunidade, de modo a respeitar e valorizar os conhecimentos transmitidos pelas gerações anteriores, como pais e avós. Sua fala, inspirada por Paulo Freire, reforçou a concepção de que todos possuem saberes e experiências que devem ser valorizados, promovendo o aprendizado coletivo e o fortalecimento da convivência comunitária.

A fala foi extremamente didática, de fácil compreensão para os discentes da EMPBAC, evidenciando claramente sua intencionalidade, característica da relação entre a Agroecologia e Educação do Campo, alinhando-se ao que afirma Caldart: "a relação entre Educação do Campo e Agroecologia tem sido construída pela intencionalidade política e formativa dos seus sujeitos coletivos. Essa relação incide no desenvolvimento histórico de ambas e fortalece princípios comuns" (Caldart, 2021, p. 359).

A interação entre as turmas de Agroecologia e os discentes da EMPBAC propiciou um valioso intercâmbio de saberes, caracterizando-se como uma troca enriquecedora e generosa. Os estudantes apresentaram a Agroecologia como uma extensão da vida do povo do campo, evidenciando seu potencial formativo e atribuindo significado ao ensino escolar. Essa abordagem possibilitou uma reflexão que se configura como "uma relação dialética ação-reflexão-ação, práxis, ação consciente sobre a natureza que transforma também o próprio sujeito" (Guhur; Silva, 2021, p. 64).

Dessa forma, caminhou-se na direção da construção de bases emancipadoras, "onde o livre desenvolvimento solidário e cooperativo de cada um signifique o desenvolvimento de todos" (Frigotto, 2021, p. 383).

Ao visitarmos o PAVS, torna-se evidente a presença de práticas agroecológicas desenvolvidas de forma harmoniosa e adaptada ao semiárido. Como ilustrado na Imagem 7,

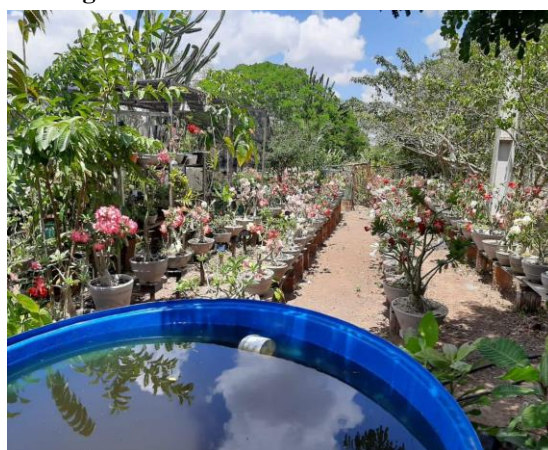
observa-se uma área do PAVS na qual as características do clima semiárido são visíveis. Na Imagem 8, é possível identificar o cultivo de um horto de rosas do deserto, espécie adaptada a condições de escassez hídrica. Essa prática evidencia um equilíbrio nas atividades desenvolvidas, sem deixar de lado a inovação e a busca por técnicas e tecnologias que possibilitem uma convivência sustentável, mesmo diante das limitações ambientais.

Imagem 7 - Atividade na área externa do PAVS



Fonte: Arquivo Projeto de Pesquisa.

Imagem 8 - Horto de rosas do deserto no PAVS



Fonte: Arquivo Projeto de Pesquisa.

Ao retornarem à escola, os discentes elaboraram textos e ilustrações para expressar as experiências vivenciadas e os aprendizados adquiridos durante a intervenção. Como resultado desse processo, produziram um cartaz, conforme ilustrado na Imagem 9.

Imagem 9 - Cartaz produzido pelos discentes da EMPBAC



Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa.

A atividade evidenciou o êxito de todo o processo, demonstrando que os discentes compreenderam de forma significativa a importância e o verdadeiro objetivo da Agroecologia.

A partir dela, tornou-se perceptível a construção de um novo olhar sobre o campo, caracterizado por um crescente sentimento de pertencimento.

O ensino nas escolas, especialmente nas do campo, deve valorizar e vincular suas práticas pedagógicas à realidade e à vivência dos alunos, proporcionando conhecimentos que possuam significado para eles e que tenham o potencial de transformar suas realidades. A Agroecologia, em seus princípios, incorpora essas características, potencializando ainda mais o processo educativo quando associada à utilização da horta escolar como recurso pedagógico.

A intervenção realizada teve como objetivo investigar a aceitação da comunidade escolar em relação à reativação da horta. De modo geral, o projeto foi bem recebido e reconhecido como uma excelente alternativa para melhorar a qualidade da merenda escolar, gerar renda para a escola e servir como um recurso pedagógico capaz de promover a contextualização dos conteúdos abordados em sala de aula com a realidade dos alunos. Esse reconhecimento se justifica pelo fato de que a totalidade dos discentes da EMPBAC é oriunda da zona rural e 84% deles ao responderem o questionário afirmam possuir alguma relação com a agricultura.

Na Jornada Pedagógica de 2023, o projeto foi apresentado novamente à comunidade da EMPBAC, com a exposição dos resultados da atividade exploratória realizada. Destacaram-se, sobretudo, as dificuldades relatadas em relação à disponibilidade de mão de obra para a manutenção da horta nos dias não letivos. Também foram discutidas questões referentes aos recursos do PDDE Campo, buscando a opinião da comunidade sobre a utilização de parte do dinheiro para a reativação da horta.

Considerando que um dos objetivos do projeto é a utilização da horta como recurso pedagógico, a abordagem do tema durante a jornada foi fundamental, uma vez que a organização curricular e didático-pedagógica da escola incorporou a horta escolar no planejamento das atividades pedagógicas.

O presente projeto busca compreender as realidades e possibilidades do trabalho pedagógico na EMPBAC, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo, investigando, ainda, de que forma as práticas educativas não escolares desenvolvidas no PAVS podem ser potencializadas e incorporadas ao trabalho pedagógico da Escola do Campo. Considerando que a totalidade dos discentes é oriunda da zona rural, o desafio central consiste em integrar a vida cotidiana à escola, promovendo a contextualização das aprendizagens. Para isso é necessário seguir o caminho sugerido por Caldart:

É preciso considerar que há uma dimensão formadora específica da relação com a terra que nossa realidade permite potencializar. É fundamental garantir que nossos estudantes tenham, já no ensino fundamental, alguma experiência de trabalho na agricultura (na escola ou fora dela), visando inclusive tornar mais profundos o estudo e a relação de apropriação social e não de exploração ou dominação da natureza. É fundamental que os estudantes desenvolvam ou se envolvam em experiências que lhes permitam compreender processualmente o que é a agroecologia, através de práticas simples ou mais complexas, conforme a realidade local e os vínculos que a escola possa ter nessa perspectiva (Caldart, 2015, p. 8).

A escola e principalmente a Escola do Campo como verdadeiros centros de referência, podem oportunizar um debate acerca da importância e benefícios da Agroecologia, em uma relação dialética, oportunizando troca de saberes.

A Agroecologia é um caminho viável e com muitos exemplos exitosos quando se refere à Educação do Campo. Rosset (2017, p. 124), afirma que “o maior desafio é pensar como as Escolas do Campo poderiam funcionar como eixos de ação para elevar a Agroecologia”. O papel da horta vai muito além do aprendizado agroecológico. Todas as disciplinas podem contribuir para a consolidação da horta como um ambiente de práxis promovendo a integração de saberes e a aplicação do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

4.2. Visitando o Projeto Ambiental Vida do Solo com os docentes

O projeto de pesquisa que me levou ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) teve como fundamento minha inquietação em relação à Educação do Campo. Meu primeiro contato com essa modalidade educacional ocorreu na Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC), quando a escola adotava, nas turmas do Ensino Fundamental I, a metodologia do Conhecer, Analisar e Transformar (CAT). Nesse contexto, deparei-me com uma abordagem pedagógica até então desconhecida para mim. Além disso, não houve a oferta de formação específica para o trabalho com essa metodologia, o que trouxe muitos desafios na sua implementação.

Essa situação gerou em mim uma grande angústia, pois acreditava que a metodologia de estudar tudo “misturado¹⁴” estava me prejudicando. Sentia-me incompetente por não saber como lidar com essa abordagem e também entendia que os discentes eram prejudicados, uma

¹⁴ Na metodologia Conhecer, Analisar e Transformar - CAT, na realidade do campo, os conteúdos são trabalhados de maneira contextualizada, valorizando a identidade camponesa, e seu trabalho, utilizando esses elementos como fundamentos da prática pedagógica docente produzindo conhecimentos que contribuem para transformação da realidade de onde vivem.

vez que, em minha percepção na época, o aprendizado ocorria de forma inadequada, sem a separação tradicional dos conteúdos por disciplina.

Apesar de residir no campo, minha formação escolar esteve pautada em uma perspectiva urbanocêntrica, voltada para a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho. Durante a graduação em Geografia realizada em Salvador, as aulas também ocorriam de forma segmentada, o que reforçou minha concepção de que esse seria o modelo 'correto' de ensino. Diante disso, acreditava que os discentes seriam prejudicados ao estudar por meio da metodologia do CAT, pois, em minha percepção, não estariam devidamente preparados para competir com estudantes de outras escolas.

Não havia, em minha consciência, uma compreensão clara sobre o verdadeiro sentido da Educação, que não deve estar pautada na competição, mas sim na formação intencional de sujeitos sociais capazes de promover ações revolucionárias, emancipatórias e contra-hegemônicas. Trata-se da construção de um futuro no qual as relações entre o ser humano e a natureza sejam baseadas no respeito e no equilíbrio, em que as identidades sejam fortalecidas e as relações sociais fundamentadas na justiça, na ética, na igualdade e no respeito às diversidades. Essa perspectiva está em consonância com o pensamento de Caldart acerca do projeto de Educação do Campo.

(...) trata de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos (...); intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política (...)(Caldart, 2021, p. 156).

Os sujeitos sociais formados pela Educação do Campo são agentes dessa transformação, pois, ao longo do processo formativo, constroem uma identidade revolucionária e transformadora, promovendo a construção de um novo campo.

Ele será mais amplo e atingirá as consciências, tornará cultura a ética e a moral revolucionárias; fortalecerá as identidades, cuidará para não exaurir a natureza e tampouco inventará projetos que coloquem em risco a vida do planeta. Prezar pela igualdade, justiça e afetividade, e tudo aquilo que os seres sociais deste tempo novo tiverem condições objetivas e subjetivas para aperfeiçoarem a sociedade que ajudarão a construir (Bogo 2010, pág. 23).

Minha percepção sobre a Educação do Campo começou a mudar quando conheci o Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS), por meio de uma visita realizada com os alunos do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, onde sou professora de Geografia. A atividade

integrou um projeto de pesquisa sobre formas de convivência com o semiárido. Nesse contexto, pude observar que as ações desenvolvidas no projeto eram fundamentadas em um processo dialético de ação-reflexão-ação, evidenciando uma prática pedagógica intencionalmente voltada para a transformação da realidade dos sujeitos camponeses. Tratava-se de uma prática significativa, que apresentava uma realidade diferente daquela que eu conhecia.

Ao visitar o PAVS, compreendi o verdadeiro sentido da Educação do Campo: uma educação concebida pelos e para os sujeitos camponeses, construída por aqueles que têm o direito de usufruí-la (Caldart, 2021). Quando essa educação é estruturada com a participação ativa dos sujeitos do campo e aplicada em uma escola que valoriza sua identidade, articulando um currículo contextualizado às vivências dos discentes, ela possibilita a formação de sujeitos sociais conscientes de sua trajetória histórica. Assim, ao promover a emancipação de maneira contra-hegemônica, a Educação do Campo se distancia da realidade tradicionalmente imposta às populações do campo, criando um espaço de aprendizado que reconhece e fortalece sua cultura, seus saberes e suas potencialidades.

A EMPBAC possui o potencial de se constituir como um espaço efetivo para a materialização da Educação do Campo. Nessa escola, encontram-se discentes oriundos do campo, os quais necessitam atribuir significado aos conteúdos estudados, de modo que suas vivências estejam integradas ao ambiente escolar e o conhecimento adquirido possa ser aplicado em suas vidas.

O Projeto de Pesquisa que me levou ao MPED busca além de conhecer as realidades e possibilidades do trabalho pedagógico desenvolvido na EMPBAC, identificar de que forma as práticas educativas, desenvolvidas no PAVS, podem ser potencializadas e incorporadas ao trabalho pedagógico da escola, construindo ali uma Escola no e do Campo, baseada nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, nos moldes do PAVS.

Para isso, foi fundamental que o corpo docente da escola também conhecesse o Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS). Assim, com o intuito de identificar e analisar a práxis educativa e social desenvolvida no PAVS, destacando suas potencialidades e sua relevância política, ética e formativa, foi realizada uma visita ao PAVS no dia 30 de setembro de 2023, contando com a participação de sete docentes da EMPBAC.

A visita teve início com uma roda de conversa, na qual estiveram presentes os docentes e Abelmanto. Nesse momento, apresentei novamente o projeto e discutimos sobre os objetivos que motivaram nossa presença no local (Imagem 10).

Imagem 10 - Docentes da EMPBAC na sede do PAVS

Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

O fato de muitos docentes também serem oriundos do campo possibilitou discussões significativas para o processo investigativo e de análise. Nesse contexto, a Docente 5 destacou a importância das questões relacionadas ao campo serem abordadas no ambiente escolar, de modo a oferecer à população camponesa condições para permanecer no meio rural.

Ela ressaltou que, no início das atividades na EMPBAC, muitos professores se sentiram desorientados, pois também eram do campo e percebiam a necessidade de trabalhar essa realidade no contexto escolar. Segundo a Docente, o êxodo rural é um fenômeno recorrente, impulsionado pela busca por emprego na cidade. No entanto, quando os sujeitos camponeses compreendem que a vida no campo pode ser sustentável e que o conhecimento adequado pode proporcionar melhores condições de permanência, a migração para a zona urbana se torna menos necessária.

Além disso, a docente enfatizou que a população rural frequentemente se sente excluída, pois há uma percepção de que os habitantes das áreas urbanas possuem maior conhecimento. Entretanto, ela pontua que todos os recursos que sustentam a vida na cidade têm origem no campo, tornando essencial que a escola valorize e fortaleça essa compreensão, evitando o esvaziamento das áreas rurais.

A fala da docente está de acordo com a reflexão de Bogo ao afirmar que, “se, por um lado, a tradição é apreendida pela convivência, por outro, a ensinada nas escolas nem sempre valoriza os aspectos culturais do meio” (Bogo, 2010, p. 109). O autor destaca que o que é ensinado na escola muitas vezes não possui relação com a realidade dos estudantes, desconsiderando as tradições e os conhecimentos adquiridos em seu contexto de vida e junto às pessoas com quem convivem. Nesse sentido, a Educação do Campo consegue cumprir esse papel de uma educação que valoriza e prima pelo fortalecimento das tradições e identidades locais.

Por se tratar de uma modalidade específica, a Educação do Campo demanda que os docentes possuam qualificação adequada para atuar nesse contexto, uma vez que emprega metodologias e princípios distintos daqueles tradicionalmente utilizados. Durante a conversa, tornou-se evidente que o sentimento que tinha em relação à Educação do Campo também era compartilhado por outros docentes. Assim como eu, muitos estranharam e, inicialmente, não confiavam nas metodologias adotadas nesse modelo educacional.

A Docente 7 destacou que, frequentemente, mudanças no campo educacional são implementadas sem a devida preparação dos professores, o que gera insegurança e resistência. Ela afirma que essa falta de formação específica contribuiu para a ideia inicial de que os alunos estavam sendo prejudicados, uma vez que utilizavam materiais didáticos organizados de forma integrada, enquanto outras escolas adotavam livros separados por disciplina.

Em sua fala, a Docente questionou a ausência de uma preparação prévia para os educadores, ressaltando a necessidade de compreender o que significa atuar em uma Escola do Campo e como desenvolver um ensino contextualizado. Também apontou que, devido à falta de conhecimento sobre a proposta do Conhecer, Aprender, Transformar (CAT), muitos professores acabaram criticando o material didático, demonstrando a importância da formação continuada para a compreensão e aplicação adequada dessa abordagem pedagógica.

A Educação do Campo tem como um de seus princípios fundamentais a relação entre a vivência dos discentes e os conteúdos trabalhados na escola. Durante a conversa, o Docente 6 destacou um aspecto relevante relacionado a essa questão, ao apontar que muitos alunos demonstram desinteresse pelas atividades propostas, especialmente quando estas remetem a experiências de uma vida marcada por dificuldades no campo.

O docente questionou se os professores estão preparados para utilizar metodologias adequadas que estimulem a participação dos estudantes, considerando que muitos deles possuem um conhecimento prático mais aprofundado sobre determinadas atividades do campo do que muitos professores. Ele argumentou que, ao terem contato com atividades que já fazem parte de sua rotina, os discentes podem não se sentir motivados. Por isso, enfatizou a necessidade de buscar alternativas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos e evitem a repetição de experiências já conhecidas.

Ao fazer essa afirmação, o Docente refere-se ao fato de que, quando se utilizam as vivências dos discentes na escola, eles acabam demonstrando desinteresse, uma vez que associam a atividade ao sofrimento vivido por muitos deles em suas casas, onde são obrigados a realizar trabalhos árduos, e muitas vezes em condições precárias. Esse contexto, por sua vez,

acaba gerando sentimentos negativos em relação àquela atividade e ao próprio ambiente escolar.

Mas que tipo de trabalho é esse realizado por crianças e adolescentes em suas casas? Trata-se de um trabalho que, segundo Oliveira et al.

(...) não é visto como forma de humanização do ser, não o transforma em ser social, mas auxilia na mercantilização, pois subordina o sujeito à mecanização, o que de forma alguma, auxiliará em sua emancipação e dará possibilidades para que ele rompa com o processo hegemônico (Oliveira et al, 2023, p. 12).

O trabalho desenvolvido na escola, por meio da Educação do Campo, possui uma função completamente oposta àquela observada em contextos de exploração. Seu objetivo é formar o ser social capaz de promover transformações no espaço em que vive, por meio da construção de conhecimentos, utilizando a práxis.

Nesse sentido, destacam-se os benefícios das práticas desenvolvidas no PAVS, nas quais o trabalho não é utilizado como mercadoria, mas sim como um processo educativo, humanizador, que aliado aos conhecimentos historicamente construídos, são capazes de emancipar. A educação que utiliza o trabalho como princípio é emancipatória e segundo Silva Lima “nossa capacidade de fazer história está vinculada à Educação para a emancipação humana que, na perspectiva marxista, contribui para a efetivação da consciência revolucionária” Silva Lima (2018, p. 9).

Dessa maneira, utilizar um exemplo prático, que faz parte da vida do discente, para facilitar seu acesso ao conhecimento científico historicamente produzido, pode auxiliá-lo na construção de uma nova sociedade, aplicando de forma mais eficiente tanto novas quanto antigas tecnologias. Isso se justifica pelo fato de que o trabalho no campo é, de fato, árduo e difícil, sendo por meio dele que se constrói a consciência relacionada ao trabalho no campo, conforme abordado por Bogo.

O fazer cotidiano é construtor da consciência social dos habitantes da terra em que se desenvolve a agricultura entendida no seu sentido amplo, como cultivo árduo. É o conhecimento medido por outro tempo social gasto, que constrói a conduta e a consciência dos trabalhadores rurais juntamente com os produtos e alimentos (Bogo, 2010, p.112).

Coadunamos com o docente ao afirmar que é necessária a utilização de metodologias adequadas e adaptadas ao tipo específico da modalidade da Educação do Campo, que deve ser formulada para os sujeitos do campo. Estes representam uma parcela da população historicamente negligenciada pelo poder público e tratada de forma inferiorizada.

A Docente 7 retoma sua fala destacando que a resistência dos discentes do campo em desenvolverem um sentimento de pertencimento é um ponto importante a ser analisado, pois o campo e o trabalho rural sempre foram vistos de maneira negativa, enquanto o urbano era considerado superior. Afirma que é preciso desconstruir essa visão, inclusive entre os próprios educadores, que também foram formados com esse olhar preconceituoso.

Para a Docente, o projeto de pesquisa proposto é louvável, pois promoverá novos conhecimentos e visões tanto para os professores quanto para os alunos, oferecendo metodologias que façam sentido e mostrem a relevância de trabalhar conteúdos ligados à vivência campesina.

A fala da docente está relacionada à necessidade de políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo, elaboradas com a participação desses indivíduos, por meio dos movimentos sociais e sindicais, que vinculem a educação aos sujeitos que habitam o campo, e não apenas às características geográficas e legais de localização, análise também realizada por Caldart.

(...) na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (Caldart, 2021, p. 151).

A Docente 7 também salienta a importância de garantir aos estudantes a liberdade de escolha, assegurando que possam permanecer no campo, caso assim desejem, sem que suas possibilidades de futuro sejam limitadas. Aspecto que foi complementado pelo Docente 6 quando ele destaca que muitos discentes enxergam a saída do campo e a migração para os centros urbanos como uma alternativa para escapar de uma realidade difícil e marcada pelo sofrimento.

A educação é um dos meios utilizados pelo sistema vigente para manter sua hegemonia. Nesse contexto, cabe à Escola do Campo romper com os padrões hegemônicos, criando condições para a construção de um novo campo e promovendo a permanência dos sujeitos em seu lugar. Para isso, é fundamental incentivar novas formas de relação com a natureza através do trabalho que humaniza e não explora.

Caso o sujeito campesino opte por deixar o campo, essa decisão deve ser respeitada. No entanto, a negação da possibilidade de permanência, devido à ausência de uma educação voltada para sua realidade, identidade e necessidades, aliada à concentração de terras e renda que impulsiona o êxodo rural, não pode ser tolerada.

A Educação do Campo deve ser reconhecida como um direito fundamental dos povos do campo (Caldart, 2021). A autora também enfatiza que a constituição da Educação do Campo deve estar pautada em uma consciência política comprometida com a transformação social.

(...) não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo (Caldart, 2021, p. 156).

A Educação do Campo deve estar articulada à formulação de um novo campo, caracterizado pela emancipação, pela resistência contra-hegemônica e pela consciência política e cultural. Dessa forma, os povos do campo devem ser capazes de realizar mudanças estruturais no sistema e na sociedade. Transformações que já se encontram em curso em muitos espaços contra-hegemônicos como o PAVS.

Abelmanto de Oliveira contribuiu significativamente para o debate, permitindo a identificação da potência e da importância política, ética e formativa do PAVS. Ele destaca a relevância da construção de um novo olhar sobre o campo para as novas gerações, questionando a concepção enraizada de que estudar significa necessariamente deixar o campo para "ser alguém na vida". Em sua concepção a sociedade não evidencia o potencial existente no próprio lugar onde esses sujeitos vivem, sendo necessário que esse reconhecimento ocorra por meio da educação.

Além disso, destaca a importância de compreender os processos agrícolas e de valorizar o conhecimento sobre a produção de alimentos, refletindo sobre a transmissão desse saber dentro das estruturas familiares e a necessidade de resgatar práticas agrícolas fundamentadas em um conhecimento consciente e estruturado.

Ao analisar o discurso, torna-se evidente a relação da fala de Abelmanto com o pensamento de Caldart (2021), que enfatiza a necessidade de uma educação voltada para e construída pelos povos do campo. Essa educação deve reconhecer sua importância formativa, sem, contudo, desconsiderar os conhecimentos adquiridos por meio da ancestralidade, os quais devem ser aprimorados com novas técnicas e tecnologias de cultivo, bem como estabelecendo novas formas de relação entre o ser humano e a natureza.

Continuando sua fala, Abelmanto enfatiza a relevância da construção de um novo campo, que se concretiza por meio da educação, sendo esta capaz de proporcionar uma nova perspectiva sobre o campo, evidenciando suas potencialidades e demonstrando que processos produtivos distintos dos anteriormente desenvolvidos, menos árduos e mais eficientes, são

possíveis. Seu discurso também dialoga com o pensamento de Bogo, reforçando a importância da educação na transformação da realidade do campo.

As empresas desconhecem que o trabalhador rural representa mais do que uma profissão; essencialmente, é uma cultura na qual se entrelaçam práticas e sentimentos que dão identidade ao cenário, no qual, há milhares de anos, a alimentação é produzida (Bogo, 2010, p. 77).

Abelmanto aponta que a Educação do Campo não deve se restringir ao ambiente escolar, mas deve articular teoria e prática com o objetivo de promover transformações sociais e ambientais. Ele enfatiza a importância da multiplicação das práticas desenvolvidas em seu Projeto, tanto nas famílias quanto nas escolas, por meio de abordagens educativas que se alinham a uma perspectiva formativa contra-hegemônica. Tais práticas se contrapõem ao modelo educacional imposto pelo sistema capitalista, que tem como base a reprodução da lógica dominante (Carvalho; Ferreira, 2020, p. 13).

Ademais, destaca que o Projeto Ambiental Vida do Solo, busca ampliar a compreensão dos indivíduos sobre seu próprio espaço e identidade, incentivando a reflexão sobre quem são, quais caminhos desejam trilhar e quais ações podem empreender para transformar sua realidade.

O mesmo ser humano que provoca a destruição pode, por meio da Educação do Campo e do desenvolvimento de práticas agroecológicas, transformar-se em um sujeito social comprometido com a preservação ambiental, estabelecendo uma relação de respeito e harmonia com a natureza.

É a ação consciente do ser humano através do trabalho ou de outra atividade cultural, como a arte, a educação e a pesquisa, que nos permite passar de seres biológicos para seres sociais. Negamos o estado da natureza pura para nos tornarmos humanos, por meio do trabalho como base da formação da cultura sem deixarmos de ser totalmente natureza (Bogo 2010, pág. 27).

O idealizador do PAVS manifesta preocupação em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, enfatizando a necessidade de atividades práticas que estejam em diálogo com os estudos teóricos, bem como da presença de profissionais qualificados para conduzir essas ações dentro de uma perspectiva agroecológica, em contraposição ao modelo do agronegócio.

Segundo ele, um dos principais desafios para a efetivação de uma escola verdadeiramente voltada para o campo é a existência de áreas experimentais que possibilitem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, evitando que a formação se restrinja ao ambiente da sala de aula. Para ele, não basta que a escola se autodenomine uma Escola do

Campo se, na prática, seu ensino estiver limitado a um espaço fechado e sem disciplinas que abordem, de fato, a agricultura.

Durante sua fala, Abelmanto ressalta a influência da abordagem técnica utilizada nas formações e oficinas voltadas à área agrícola. De acordo com ele, quando especialistas são convidados para conduzir atividades práticas, frequentemente utilizam uma abordagem convencional, baseada no uso de agrotóxicos, fertilizantes químicos e demais insumos do agronegócio. Essa metodologia acaba por induzir os alunos a acreditarem que a realidade da roça em que vivem não oferece condições de subsistência, reforçando a lógica hegemônica do agronegócio em detrimento da agroecologia.

A Educação do Campo, conforme concebida e aplicada no PAVS, promove uma práxis educativa que forma sujeitos sociais capazes de transformar o espaço em que vivem. Esse processo ocorre por meio da utilização da ciência em prol do desenvolvimento de um modo de vida que valorize as relações sociais, a preservação ambiental e o fortalecimento da identidade campesina, estabelecendo uma conexão entre os saberes ancestrais e o conhecimento historicamente construído. A articulação entre a Educação do Campo e a agroecologia apresenta um potencial significativo para a construção de uma nova sociedade e de uma nova humanidade.

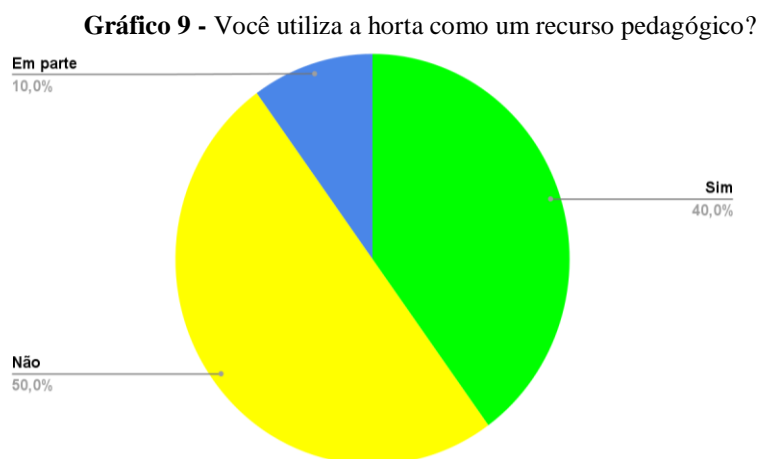
A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina; Sá, 2012, p. 25).

4. 3. Oficina: A horta escolar como um recurso pedagógico, político e de resistência.

Com o objetivo de identificar as necessidades de formação dos docentes e considerando a incorporação da horta escolar como recurso pedagógico, foram realizadas diversas ações ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa. Dentre essas ações, destaca-se a aplicação de dois questionários em momentos distintos da investigação. O primeiro foi utilizado durante a atividade exploratória da disciplina de LAB II, ocasião em que a quase totalidade dos docentes que responderam ao questionário manifestou concordância com a reativação da horta. No entanto, alguns relataram insegurança quanto à sua utilização como recurso pedagógico.

No segundo momento da pesquisa, após a realização de algumas atividades, foi aplicado um novo questionário aos docentes. Os resultados indicaram que 40% dos participantes

afirmaram utilizar a horta como recurso pedagógico, enquanto 50% declararam não incluí-la em suas aulas, e 10% relataram utilizá-la parcialmente, conforme apresentado no Gráfico 9. Esses dados evidenciam que o número de docentes que desenvolvem atividades na horta ainda é reduzido.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos questionários.

O questionário evidenciou a visão dos docentes sobre os benefícios da utilização da horta como recurso pedagógico, bem como as dificuldades enfrentadas por eles no desenvolvimento das atividades. Esses aspectos estão descritos no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5- Benefícios e dificuldades no uso da horta com recurso pedagógico.

Benefícios	Dificuldades
Utilização de metodologias mais prazerosas despertando o interesse dos alunos.	Manter uma sequência de conteúdos que utilize a horta como recurso pedagógico durante o ano letivo.
Maior motivação dos alunos ao "trabalhar" na horta.	Logística de produção das hortaliças.
Replicação de pequenas hortas nas casas dos alunos.	Reuniões periódicas com os professores que trabalham a mesma temática na horta.
Melhor aprendizagem dos conteúdos, por serem trabalhados na prática.	Manter o foco dos discentes na horta. Para muitos é uma "fuga" da sala de aula.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Os benefícios e as dificuldades foram citados apenas pelos docentes que afirmam utilizar a horta como recurso pedagógico de alguma forma, o que corresponde a 40% do total. Entre os benefícios destacados, eles mencionam que a horta proporciona uma metodologia mais prazerosa, o que motiva os discentes a realizarem as atividades no local. Os docentes destacam

que muitos estudantes têm replicado em suas casas os aprendizados adquiridos na escola, como a construção de pequenas hortas. Outro ponto ressaltado é o avanço no aprendizado dos conteúdos, uma vez que a prática também é realizada, não se limitando apenas à parte teórica. Isso possibilita uma aprendizagem mais efetiva e significativa, alinhada aos princípios da Educação do Campo.

Nesse sentido, a Escola do Campo, conforme apontado por Ferreira (2015), desempenha um papel fundamental na materialização de processos formativos que visam à formação e à emancipação dos sujeitos do campo. Essa transformação torna-se viável desde que não se limite aos conhecimentos técnicos e aos conteúdos escolares simplificados e superficiais. É essencial que, a partir da horta, seja também inserido o debate sociopolítico sobre temas como alimentação saudável, segurança alimentar, o uso de sementes crioulas na comunidade e a produção textual diversificada acerca dessa discussão, entre outros.

As dificuldades apontadas pelos docentes referem-se, principalmente, à manutenção de uma sequência de conteúdos que possam ser trabalhados ao longo de todo o ano letivo por meio da horta. Os docentes também enfrentam problemas relacionados à logística de produção, uma vez que ainda não há uma organização adequada dos processos produtivos da horta. Em alguns períodos, há uma abundância de cultivo, enquanto em outros, a produção é escassa, devido aos diferentes ciclos de produção das culturas.

Outro aspecto relevante mencionado é a dificuldade em realizar reuniões periódicas com os docentes para a construção de estratégias conjuntas para o desenvolvimento das atividades com a horta, visto que os horários da Atividade Complementar (AC) nem sempre coincidem. Também é destacado o desafio em manter o foco dos discentes nas atividades a serem realizadas na horta, uma vez que muitos as veem apenas como uma forma de sair da sala de aula.

As falas dos docentes evidenciam que as atividades relacionadas à horta ainda necessitam de uma organização e planejamento mais eficazes. Destaca-se a necessidade de elaboração de um cronograma de plantio, que leve em consideração os diferentes períodos de germinação e produção das culturas, o qual deve ser elaborado, inclusive, com a participação dos discentes. O planejamento é um elemento essencial e inerente à atividade docente; portanto, a realização de reuniões periódicas com esse propósito, especialmente entre os docentes que lecionam a mesma disciplina, é fundamental.

A aplicação do questionário também teve como objetivo instigar reflexões sobre questões relacionadas aos conceitos de Educação do Campo e Escola do Campo. Ao realizar a análise das respostas, constatamos que a maioria dos docentes não considera a EMPBAC uma

Escola do Campo, pois, segundo eles, não é desenvolvido na prática da sala de aula o diálogo entre as práticas do currículo e as vivências do campo. Dessa maneira, afirmam que ainda estão conhecendo os processos desenvolvidos na Educação do Campo.

As dificuldades apontadas pelos docentes como principais são, na verdade, elementos fundamentais da Educação do Campo. As vivências campesinas dos discentes devem fazer parte dos conteúdos abordados na escola, e a intencionalidade das ações realizadas precisa ser articulada com as mudanças que se espera alcançar, conforme abordado por Ferreira.

No âmbito do Movimento da Educação do Campo, a escola, ao exercer seu trabalho educativo e pedagógico, preocupa-se, inicialmente, em conhecer a realidade concreta dos educandos, na qual a própria escola está inserida, para, em seguida, articulá-lo com o conhecimento universal produzido historicamente pela humanidade. Trata-se de compreender a educação como um direito negado historicamente à classe trabalhadora e que, portanto, urge que essa mesma escola redimensione sua forma de conceber e executar os processos educativos, agora agregando finalidades, intencionalidades, organização coletiva e protagonismo dos sujeitos do campo nas diferentes funções que a escola venha a desempenhar junto à classe trabalhadora camponesa (Ferreira, 2015, p. 30).

Fica evidente, portanto, a necessidade da comunidade da EMPBAC criar estratégias para solucionar os problemas e as dificuldades que surgem ao longo do processo de construção de uma nova escola, fundamentada nos princípios da Educação do Campo. Investir na formação docente foi uma das sugestões apresentadas, sendo, assim, realizada a oficina intitulada “*A horta escolar como um recurso pedagógico, político e de resistência*”.

A oficina teve como objetivo promover um diálogo formativo com o coletivo de docentes da EMPBAC, a fim de (re)pensar o currículo escolar, incluindo ações voltadas para a realidade e os interesses dos estudantes do campo, por meio da utilização da horta como um recurso pedagógico, político e de resistência. A oficina foi realizada com a participação de nove docentes e ministrada pela professora Dr^a Maria Jucilene Lima Ferreira, com o auxílio de dois estudantes do curso de Agroecologia do CAECDT. Na Imagem 11, encontram-se os participantes da oficina e o material utilizado na mística que iniciou as atividades.

Imagem 11 - Participantes da Oficina

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

A mística de apresentação utilizou diversos símbolos relacionados à Educação e ao Campo, sendo que cada participante deveria escolher um objeto e discorrer sobre sua simbologia. A atividade possibilitou que os envolvidos expressassem falas emocionadas e críticas, estabelecendo uma conexão com suas origens e ancestralidade.

A Docente 10 compartilhou que o pilão, símbolo do Nordeste, remete à infância, quando observava sua avó batendo milho para fazer cuscuz. Ela faz uma analogia entre o pilão e a realidade do nordestino que sofre com a seca, destacando a dureza desse sofrimento, mas também a transformação que ocorre após as dificuldades. Assim como o milho, que, após ser triturado e machucado, se transforma em algo bom – o cuscuz –, a Docente ressalta que, apesar das dificuldades e das lutas, há algo de bom no Nordeste. Ela reforça que, por meio dessa transformação, é possível mudar e melhorar a realidade local. O pilão, portanto, simboliza a capacidade de superar as adversidades e transformar a realidade.

O Docente 4, por sua vez, compartilha seu gosto pela leitura, mas opta por escolher um chapéu, que lhe traz boas recordações. Ele associa o chapéu a seu pai, trabalhador rural, que, quando os filhos eram crianças, os levava à roça e, para protegê-los do sol, colocava o chapéu em suas cabeças. O Docente destaca que esse gesto representa um sentimento de carinho e remete à vivência do trabalho na roça.

Já o Docente 9 expressa uma forte identificação com a horta presente na escola, escolhendo itens como abóbora, limão e cebola como símbolos importantes. Ele destaca que o envolvimento com a horta é algo que "*está no seu sangue*", o que lhe proporciona grande

gratificação. Para ele, poder praticar essa atividade e compartilhá-la com os alunos é uma experiência enriquecedora e gratificante.

As falas refletem a realidade das relações entre os docentes e o campo, lembrando suas vivências que os conectam ao seu lugar, evidenciando o sentimento de pertencimento e afetividade com o espaço campesino. Elas também demonstram a importância da Educação para a construção da emancipação. Embora não utilizem essas palavras exatas, suas falas demonstram a compreensão da relevância da Educação do Campo no processo de libertação e na construção de um futuro mais digno, por meio de processos contra-hegemônicos, como é o caso da Educação do Campo.

Ferreira, consegue traduzir o real significado da Escola do Campo e as possibilidades que se busca alcançar na EMPBAC.

Compreendemos que a escola é uma instituição social, construída por práticas sociais historicamente instituídas e, ao mesmo tempo, instituintes de formas de pensar e viver no mundo. É a expressão viva da contradição na sociedade de classes, porque se constitui como lugar sociocultural e formativo dos sujeitos sociais e, por isso, carrega consigo duas dimensões dialeticamente contraditórias, a saber: se, por um lado, a escola está comandada ideologicamente para apoiar o sistema social classista, o qual se estrutura economicamente pelo modo de produção capitalista, por outro, ela experimenta, na relação com os estudantes, professores, técnicos, familiares e comunidade, o exercício da condição de sujeitos que leem e refletem sobre si e sobre o mundo em que estão inseridos. Justamente nessa dimensão que se explicita a possibilidade de tomar para si as rédeas de seu destino, de enfrentar os conflitos e tensões que se apresentam, fazendo desse lugar um espaço/tempo de estudo e debate sobre as contradições existentes. Trata-se de atitudes e ações importantes para se edificar outra lógica de escola, de educação e de formação humana e social. Tais atitudes e ações objetivam a construção da Escola do Campo, disputada no âmbito do Movimento da Educação do Campo e da luta mais ampla dos trabalhadores camponeses (Ferreira, 2015, p. 31).

Um ponto crucial no processo formativo dos docentes de uma Escola do Campo é a compreensão da Educação do Campo, seus espaços e processos formativos. Nesse sentido, para a realização da oficina, foi disponibilizado previamente o texto “Educação do Campo e práticas educativas em espaços escolares e não escolares: perspectivas de trabalho contra-hegemonia e emancipação humana”, de Luzeni Ferreira de Oliveira Carvalho e Maria Jucilene Lima Ferreira (2020). Este texto corresponde ao capítulo introdutório do livro organizado pelas autoras, intitulado *Práticas Educativas nas Escolas do Campo e em outros espaços educativos dos territórios rurais*.

O texto aborda a concepção da Educação do Campo e suas práticas educativas, destacando que, independentemente do ambiente em que elas ocorram, seja dentro ou fora da escola, é fundamental que atentem para três elementos essenciais: trabalho, contra-hegemonia

e emancipação humana. Dessa forma, fica evidente a indissociabilidade entre a Educação do Campo e esses elementos.

Observamos nessa intencionalidade uma perspectiva de luta em prol da totalidade de um projeto, mas também de vida em todas as suas dimensões: econômica, política, social, educativa e cultural. O que significa dizer que a vida no campo requer atendimento a todas as necessidades humanas para um processo qualificado e crescente de emancipação dos sujeitos do campo (Carvalho; Ferreira, 2020, p. 13).

Dessa maneira, as práticas educativas na Educação do Campo se caracterizam como uma perspectiva formativa contra-hegemônica, pois se desenvolvem na contramão do que está estabelecido na base social do sistema capitalista. Ao analisarmos os depoimentos feitos durante a oficina, observa-se uma sintonia entre o que foi dito e o verdadeiro significado dos conceitos abordados no texto.

O Docente 4 explica que a contra-hegemonia se refere ao desafio ao conhecimento já estabelecido, que é criado por uma elite para ser acessado por todos, de forma imposta e de cima para baixo. Afirma que a Educação do Campo busca sensibilizar os indivíduos do campo, incentivando-os a desenvolver uma nova consciência sobre esse conhecimento imposto. Ele continua destacando que esse processo visa formar sujeitos cientes de seu processo e dos espaços que ocupam. Conceber tal superação por meio da Educação é trabalhar com a emancipação.

A elite mencionada pelo docente utiliza a educação como um instrumento para perpetuar-se no poder, dominando, explorando e disseminando a ideologia capitalista, a qual é reproduzida de maneira hegemônica. Nesse contexto, Oliveira et al. (2023, p. 12) afirma que “a classe ‘superior’, por sua vez, auxilia na massificação da informação, a qual contribui para o condicionamento ideológico, favorecendo a reprodução hegemônica dos padrões estabelecidos pelos segmentos sociais”.

O hegemônico tratado no texto é aquilo que está no controle, que exerce o comando, o socialmente privilegiado. O contra-hegemônico, por sua vez, orienta-se pela leitura crítica do que é hegemônico, conduzindo o sujeito a um processo de emancipação humana, o qual é definido por Frigotto como:

(...) um processo histórico em construção de superação de todas as formas de alienação, exploração e dominação de classe ou grupos sobre outros. Um processo que para Marx significava a superação da pré-história da humanidade, marcada pela exploração de seres humanos por outros seres humanos, e a instauração das relações sociais onde o livre desenvolvimento solidário e cooperativo de cada um signifique o desenvolvimento de todos. Trata-se, pois, de entender a emancipação humana inscrita em uma concepção de ser humano em que não haja dominantes e dominados ou seres superiores e inferiores (Frigotto, 2021, p. 383).

Discutir a emancipação humana por meio da educação contribuirá para a formulação de um novo projeto para o campo, no qual o trabalho seja compreendido como um processo humanizador, realizado por “sujeitos históricos”, que, ao agirem sobre a natureza, “sob a dupla condição de ser - ser da natureza e ser social, retiram o sustento para sua manutenção, se humanizam, edificando conhecimentos, produzindo a existência e redefinindo, historicamente, formas distintas de sociabilidade” (Tomaz, 2021, p. 755-756).

Assim, conforme afirma Silva Lima, “nossa capacidade de fazer história está vinculada à educação para a emancipação humana, que, na perspectiva marxista, contribui para a efetivação da consciência revolucionária” (2018, p. 96).

A formação do ser social por meio da Educação do Campo é revolucionária, pois contrapõe-se ao hegemonicamente produzido, formando um ser capaz de “transformar o mundo através de seu trabalho, ‘dizer’ o mundo, expressá-lo e expressar-se” (Freire, 1981, p. 20).

Neste contexto de luta pela implementação de práticas contra-hegemônicas na educação, o paradigma hegemônico, representado pelo Estado, impõe seus valores com o intuito de perpetuar-se no poder, criando uma sociedade subjugada. Um exemplo disso foi mencionado durante a oficina, a dificuldade em desenvolver uma educação que se vincule ao contexto local, sua identidade e especificidades, ao se confrontar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma proposta hegemônica que visa aplicar a mesma perspectiva pedagógica em todo o território nacional.

A Docente 7 destaca que cada escola possui uma realidade distinta e, ao tentar impor um único modelo, há a exclusão da diversidade presente nas instituições escolares, que, teoricamente, deveriam ser as mais inclusivas possível. O Docente 4 observa a existência de diversas barreiras, pois as escolas estão vinculadas ao Estado, o qual estabelece normas e diretrizes. No entanto, a história dos ambientes não escolares é diferente, pois estes oferecem maior flexibilidade para discutir e refletir sobre o tema, permitindo que o sujeito construa novos processos.

A partir das falas dos docentes, fica evidente que as possibilidades de mudança, que conduzem à construção de novas práticas pedagógicas voltadas à Escola do Campo, são reais, uma vez que, naquele espaço, já se constrói um processo contra-hegemônico. O fato de já existir ali um questionamento sobre o papel do Estado na definição dos conteúdos a serem trabalhados na escola, e o uso do poder estatal para impor uma ideologia neoliberal, demonstra um olhar crítico e contra-hegemônico.

Contudo, a realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na EMPBAC ainda se apresenta pouco revolucionária e continuam subordinada à hegemonia do capital, aceitando as

determinações de conteúdos estabelecidos pela BNCC, sem conexão com o contexto local ou com as vivências dos discentes, e limitando-se a formar para o mercado de trabalho.

(...) a escola, e é bom sempre ter isso presente, é uma instituição de “vocação” conservadora, avessa a mudanças ou pelo menos lenta para fazê-las, venham propostas da direção que vierem. Há muitas escolas que continuam com traços de sua constituição institucional histórica de origem, ou seja, como um lugar próprio àqueles que não vivem do próprio trabalho (classes proprietárias dos meios de produção) e que pode ficar apartada das questões da realidade social ou das estruturas da vida produtiva, ainda que estas mesmas escolas sejam hoje permanentemente cobradas pela sociedade para atender, em seu projeto formativo, as exigências do mundo da produção (capitalista) (Caldart, 2015, p.2).

Além do questionamento, é necessário que ações efetivas sejam tomadas, fundamentadas nos princípios da Educação do Campo. Essas ações devem utilizar o trabalho como princípio educativo e formador do ser social, entrelaçando a diversidade existente no campo, que se materializa no ambiente escolar. Dessa forma, será possível transformá-lo em um espaço educativo, repleto de cultura e beleza, incorporando as vivências de todos os envolvidos.

Tais aspectos são abordados pela Docente 7 ao se referir ao texto que estava sendo discutido. Ela destaca que o material provoca reflexões essenciais para a educação, abordando temas como representatividade, resistência e contra-hegemonia. Em especial, a parte que discute a Educação do Campo chamou sua atenção, pois enfatiza a necessidade de partir da realidade concreta com o objetivo de transformação, tratando a escola como um espaço de socialização. A Docente aponta que, apesar de a escola ter sido historicamente um espaço de legitimação do padrão hegemônico, ela também deve ser um lugar de resistência, sendo fundamental que educadores estejam atentos a essa dualidade. Lembra que o texto apresentou novas perspectivas sobre a Educação do Campo, que se alinham com seus estudos de graduação e sua visão pessoal sobre a educação.

Em diálogo com a Docente, a Prof^a Dr^a Maria Jucilene ressaltou a importância de compreender a Educação do Campo como um processo intencional, no qual é essencial estabelecer um objetivo claro para a prática pedagógica. Segundo ela, ao definir esses objetivos, contribui-se para a transformação tanto do indivíduo quanto do lugar em que ele vive. A Docente 7 resalta que a teoria e a prática estão presentes nesse desafio, pois, embora a teoria já esteja estabelecida, é fundamental que ela se transforme em prática, especialmente na vivência da sala de aula, com o intuito de romper com os padrões hegemônicos. Ela destaca que as escolhas de discurso, comportamento e conteúdo nas aulas devem ser intencionais, com um objetivo claro a ser alcançado.

A Docente aborda questões relevantes no debate sobre a Educação do Campo, uma vez que essa modalidade de ensino se fundamenta na intencionalidade. Dessa forma, se o docente deseja contribuir com ações que rompam com os padrões hegemônicos, sua prática pedagógica se configurará como formadora de padrões contra-hegemônicos, viabilizando a construção de uma realidade diferente da que se apresenta. Originada nos movimentos sociais e sindicais, a Educação do Campo incorpora as vivências dos sujeitos, articulando, por meio do trabalho e da práxis, a formação e a emancipação dos mesmos de forma intencional. Esse processo é exemplificado por Caldart, se referindo às Escolas do Campo nos assentamentos:

(...), desde o início exigiam que a escola se vinculasse com as questões da realidade atual, que precisava ser compreendida e enfrentada pelas famílias no desafio de conquista da terra e de fazer um assentamento “dar certo”. Este vínculo trazia a necessidade de relacionar teoria e prática, de organizar a escola de modo que não se afastasse da vida real, do trabalho, da luta. Os estudantes deveriam se envolver em ações concretas de trabalho social que pudessem, ao mesmo tempo, servir de base para um trabalho rigoroso da escola com o conhecimento, e ajudar a enfrentar os problemas que vivenciavam com seus pais. A escola era chamada a ajudar na compreensão das questões postas pela realidade, a tomar posição e a agir organizadamente diante do que essas questões exigem, articulando teoria e prática (Caldart, 2015, p.5).

A Prof^ª Maria Jucilene prossegue sua fala destacando a importância da relação entre teoria e prática em diversos aspectos da vida, mencionando, como exemplo, os estudantes de Agroecologia, que possuem ampla experiência com a produção agrícola. Esses estudantes são oriundos de assentamentos e têm uma relação direta com o campo. Porém, ela ressalta que é necessário que essa prática agrícola seja também sustentada pelos elementos teóricos, com o intuito de aprimorar o aprendizado, melhorar a execução das atividades, socializar conhecimentos e sistematizar processos. Ela enfatiza a importância da práxis aplicada à produção de alimentos e à interação do ser humano com a natureza.

Um dos estudantes de Agroecologia trouxe contribuições significativas, evidenciando que é possível utilizar o trabalho, uma categoria essencialmente humana, para a construção de conhecimento na escola, como é realizado no PAVS. Nesse contexto, o trabalho não é visto como mercadoria ou como uma atividade exploratória, mas como uma ferramenta para a construção do ser social. Essa reflexão encontra respaldo nas ideias de Oliveira et al.

Refletindo acerca do homem enquanto ser social pela sua ação sob a natureza, transformando-a no trabalho que o humanizará; afirmamos ser este racional e produzir tudo o que considera necessário para seu auxílio, realizando transformações naturais em benefícios cotidianos. Os sujeitos apropriam-se deste mesmo trabalho, determinando e organizando sua produção, já que enquanto transforma os meios naturais, também se transforma (Oliveira et al. 2017, p. 15).

O Estudante de Agroecologia compartilhou sua vivência como aluno, destacando a importância de um processo formativo que utilize os saberes e as vivências dos discentes. Ele ressaltou como a horta escolar pode ser um espaço de construção de conhecimento de forma emancipatória e contra-hegemônica, considerando-o revolucionário e transformador.

Ele fez uma crítica ao sistema educacional tradicional, que, de acordo com sua visão, não aborda questões relacionadas ao trabalho e à produção local, como o cultivo de alimentos essenciais, limitando-se ao ensino de matérias como Matemática, História e Geografia, voltadas para atender aos padrões da sociedade capitalista. Ele propôs a ideia de que, se a educação estivesse mais conectada à realidade da comunidade, como a produção local de alimentos, as crianças aprenderiam desde cedo a importância da alimentação saudável e a possibilidade de produzir alimentos em casa ou na escola, fortalecendo, assim, a economia solidária e ampliando os princípios da Agroecologia.

O processo descrito anteriormente corresponde ao conceito de emancipação humana, conforme delineado pela Educação do Campo, e está ancorado nos princípios da Agroecologia, sendo igualmente caracterizado por Silva Lima.

Nessa formulação teórica contra hegemônica, a preocupação com o desenvolvimento agrário e o avanço das lutas sociais foi construindo um cenário de possibilidades ancorado na Agroecologia, ciência, técnica, paradigma que nasce do seio da prática agrícola popular em harmonia com a natureza. Ali, homens e mulheres se fazem humanos sem deixar de ser natureza (Silva Lima, 2018, p. 93).

O Docente 6 recorda a visita realizada ao PAVS, destacando a relevância das ações desenvolvidas lá, que visam criar condições para que a população campestre sertaneja possa permanecer em seu lugar, caso deseje. Ele resalta a importância da convivência com o semiárido, um dos objetivos centrais do projeto.

Em sua fala, ele observa que, atualmente, muitas crianças têm o desejo de deixar o campo devido à falta de oportunidades e ao desconhecimento sobre como viver no ambiente rural. Nesse sentido, tanto a escola quanto a sociedade precisam estimular a aprendizagem sobre como conviver com as especificidades do semiárido. Embora reconheça que alguns movimentos estão começando a se preocupar com essa questão, ele ainda percebe que a prática de cultivar hortas e a produção de alimentos no ambiente escolar e doméstico não têm sido valorizadas pelos alunos ou pela comunidade.

A visita mencionada pelo Docente foi realizada como parte de uma ação do projeto de pesquisa, e sua fala evidencia os efeitos positivos gerados por essa experiência. Durante a visita, foi possível observar o potencial formador da Agroecologia e as possibilidades de construção

de um novo campo a partir de sua aplicação. Um dos aspectos destacados pelo Docente em sua fala corresponde a um dos principais objetivos do PAVS, que é demonstrar à população campesina a viabilidade de viver no semiárido, produzindo alimentos de maneira saudável e sustentável, enquanto cuida do ambiente em que vive. Dessa forma, é possível permanecer em seu lugar, construir um sentimento de pertencimento e formar sua identidade naquele espaço.

As práticas desenvolvidas no PAVS fundamentam-se nos princípios da Agroecologia, que, de acordo com Guher e Silva, "incorpora também às antigas tradições novas técnicas, instrumentos e máquinas que sejam adequados ao manejo ecológico, à diminuição da penosidade do trabalho agrícola e ao aumento de sua produtividade" (2021, p. 61). Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de condições contra-hegemônicas e emancipatórias que, quando aplicadas, possibilitam a permanência do campesinato em seu lugar de origem, promovendo a produção de alimentos e a construção de sua soberania.

É fundamental reconhecer que a população do campo tem o direito a uma educação que contemple suas vivências e necessidades, garantindo uma formação integral que possibilite a escolha entre permanecer no campo ou migrar para outros contextos. Nesse sentido, a Docente 7 ressalta que a decisão de permanecer no campo deve ser uma escolha do indivíduo. No entanto, enfatiza que mudanças estruturais também são necessárias, uma vez que os estudantes das Escolas do Campo, ao concluírem essa etapa de ensino, precisam estar preparados para exames seletivos de nível nacional, como o ENEM, concorrendo com candidatos que receberam uma formação tradicional. Destacando assim, a importância de equilibrar a abordagem pedagógica, incorporando tanto as especificidades da Educação do Campo quanto os conteúdos exigidos pelos exames nacionais, garantindo que os estudantes tenham oportunidades diversas para suas trajetórias futuras.

A Docente expressa em sua fala uma preocupação recorrente entre muitos profissionais da educação, especialmente aqueles que desconhecem os princípios da Educação do Campo. O receio de que apenas os conteúdos relacionados ao contexto local sejam abordados, em detrimento dos conhecimentos historicamente construídos, é uma apreensão comum. No entanto, tanto a literatura quanto as experiências práticas demonstram que essa concepção é equivocada. O diferencial da Educação do Campo reside justamente na articulação entre o local e o global, partindo das vivências dos discentes para alcançar uma compreensão mais ampla e contextualizada do conhecimento. Dessa forma, promove-se uma aprendizagem significativa e enraizada, conforme descrito por Ferreira.

Cabe, desde já, salientar que estamos cientes de que, nessa proposição de escola e de processos educativos, alguns pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica têm enfaticamente elaborado a crítica ao esvaziamento do conteúdo escolar e à negação do acesso ao conhecimento construído, ao longo da história, pela humanidade. Mas, não se trata de esvaziamento ou negação de conteúdos. Muito pelo contrário! A proposição formativa, ancorada no Movimento da Educação do Campo, no qual nos engajamos, defende que os processos educativos devem partir da realidade social dos sujeitos em formação e, na sequência, a ela devem retornar. Ademais, tem como pressuposto que o conteúdo, a apropriação e a produção do conhecimento somente se efetivam quando há o protagonismo dos estudantes e quando o conhecimento curricular se origina da realidade social concreta, visando a amplos estudos sobre a mesma, a fim de transformá-la (Ferreira, 2015, p. 30-31).

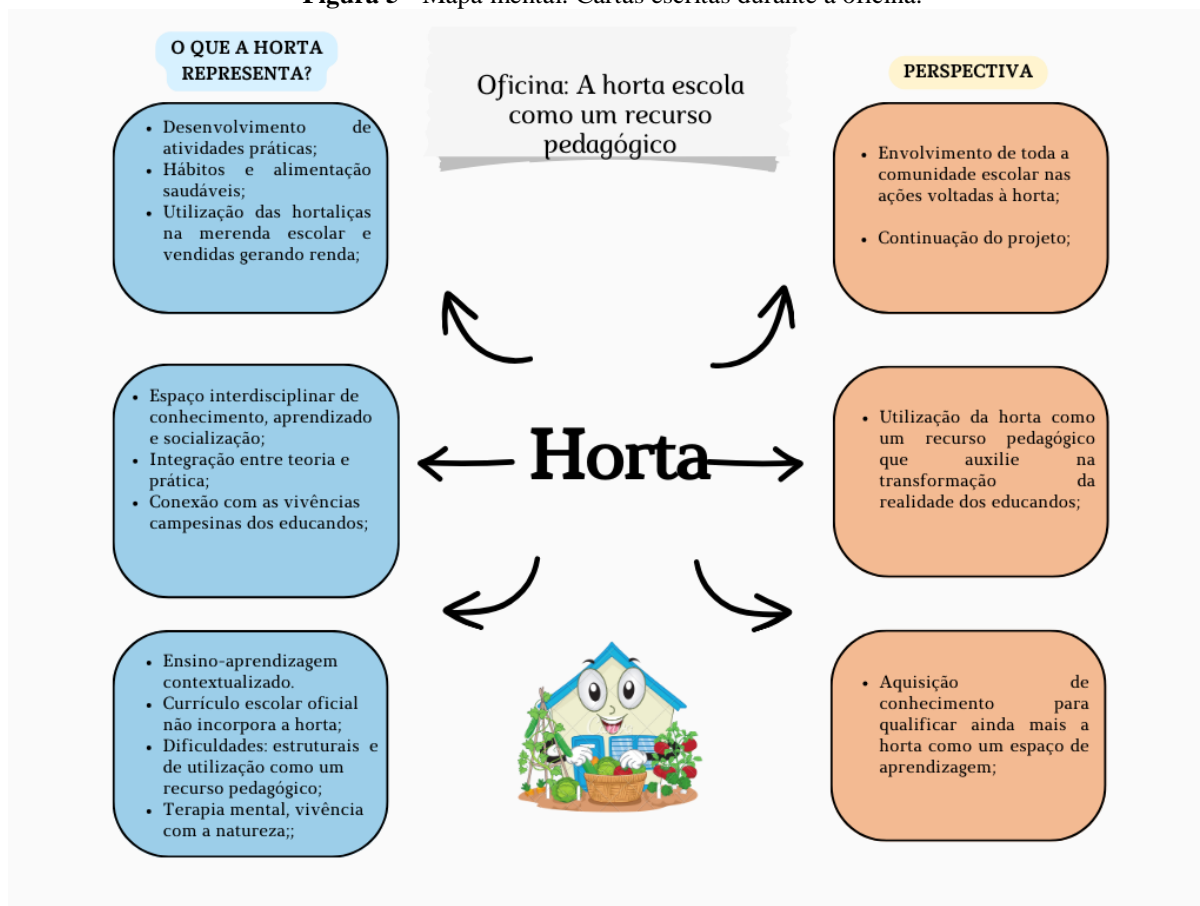
Um dos estudantes do curso de Agroecologia exemplificou, de forma prática, como as vivências diárias podem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem, destacando a horta escolar como um recurso pedagógico. Ele mencionou a possibilidade de utilizar a Matemática para ensinar frações por meio da divisão de 1kg de sementes de coentro em porções de 20g, resultando em 50 saquinhos. A partir dessa atividade, os alunos poderiam investigar quantos canteiros poderiam ser cultivados com cada porção, quantas linhas de coentro poderiam ser plantadas e quantos molhos seriam produzidos após a germinação. Também poderiam calcular o valor da produção e o montante arrecadado com a venda, tornando o aprendizado mais concreto e contextualizado.

O exemplo evidencia como a Educação do Campo, quando desenvolvida de maneira contextualizada, é capaz de promover uma aprendizagem significativa e fundamentada em bases sólidas. Esse processo integra a vivência do discente ao conhecimento acadêmico, articulando teoria e prática, conforme destacado por Carvalho e Ferreira.

(...) a escola se constitui a partir de duas frentes de trabalho, independentes entre si, mas inseridas dialeticamente no processo de organização do trabalho pedagógico - a) estudo da realidade social e b) estudo do conhecimento científico-escolar. Nesse caso, não há ênfase de uma das frentes de trabalho em detrimento da outra, mas uma articulação entre elas, delineando um currículo concreto, significativo e politicamente organizado, tendo em vista processos de emancipação humana (Carvalho; Ferreira, 2020, p. 15).

A primeira etapa da atividade foi concluída com a produção de uma carta pelos docentes, na qual expressaram suas percepções sobre a horta e as perspectivas que possuem em relação a ela. As reflexões registradas foram sistematizadas em um mapa mental, apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Mapa mental: Cartas escritas durante a oficina.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

As cartas revelaram uma percepção positiva em relação à horta, destacando seus benefícios como recurso pedagógico. Os docentes ressaltaram que a horta possibilita o desenvolvimento de atividades práticas, sendo um espaço interdisciplinar de conhecimento, aprendizado e socialização. Também é destacado por eles sua capacidade de integrar teoria e prática, promovendo a conexão entre as vivências campestres dos educandos e os conteúdos trabalhados na escola, por meio de práticas e aprendizagens contextualizadas. Também foram mencionados aspectos nutricionais, como a contribuição da horta para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, a utilização dos alimentos produzidos na merenda escolar e os benefícios do trabalho na horta como uma prática terapêutica, favorecendo o contato com a natureza.

A realidade escolar evidencia que o currículo oficial ainda não incorpora a horta de forma estruturada, tornando necessária sua adaptação na disciplina de Empreendedorismo para viabilizar a realização dos tratos culturais diários. Dessa maneira, observam-se dificuldades estruturais, como a ausência de um sistema de irrigação e a falta de um profissional responsável

pelos tratos culturais em dias não letivos. Outro desafio apontado refere-se à dificuldade de utilizar a horta como um recurso pedagógico de maneira sistemática e integrada ao ensino.

Levar as vivências dos estudantes para a Escola do Campo, acessando os conhecimentos agroecológicos por meio da horta escolar, configura-se como uma ação concreta, objetiva e transformadora. Essa iniciativa possibilita que os estudantes reconstruam, transformem e requalifiquem seus espaços de vivência com base nos saberes adquiridos na escola. Nesse sentido, os docentes desejam a continuidade do projeto, almejando sua ampla aceitação por toda a comunidade escolar, de modo a garantir uma aprendizagem significativa e promotora de transformações na realidade dos educandos.

A horta escolar constitui um espaço de aprendizagem multifacetado, permitindo a construção de conhecimentos diretamente relacionados à vida dos discentes, especialmente daqueles provenientes do campo. Nesse contexto, Gadotti destaca que:

O universo não está lá fora. Está dentro de nós. Está muito próximo de nós. Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmo de todo o mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e ao cultivá-lo podemos aprender muitas coisas (Gadotti, 2011, p. 78).

Como possibilidade, emerge a reconstrução do currículo escolar a partir do contexto local, estabelecendo conexões entre os conteúdos estudados na escola e a realidade dos discentes. Nesse sentido, a horta escolar configura-se como um recurso pedagógico fundamentado nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. Conforme Silva “é como atividade que o currículo deve ser compreendido - uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (2015, p. 43).

4.4. A reativação da horta

Normalmente, a horta é citada como um recurso pedagógico por possibilitar a introdução e a adoção de hábitos saudáveis e nutritivos. No entanto, ela não se restringe a esse aspecto; também é capaz de proporcionar a construção de diversos conhecimentos, oportunizando uma educação contextualizada e viva. A horta age como um facilitador da aprendizagem e da formação do ser social. Isso ocorre por meio da utilização do trabalho como princípio educativo, sendo o trabalho compreendido como “princípio fundante na constituição do gênero humano” (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 749).

No início do desenvolvimento da pesquisa, a horta da EMPBAC encontrava-se desativada, sendo utilizada como depósito de restos de material de construção, conforme ilustrado na Imagem 12. A área estava abandonada, totalmente coberta pela vegetação, como pode ser observado na Imagem 13.

Imagem 12 - Restos de material de construção no espaço da horta.



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Imagem 13 - Espaço coberto pela vegetação.



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Com o objetivo de reativar a horta e utilizá-la como recurso pedagógico, além de incentivar os estudantes da EMPBAC a valorizarem as atividades campesinas agroecológicas, foram realizadas atividades práticas em parceria com o PAVS, a comunidade escolar e os moradores do Distrito de Juazeirinho. Essas ações visavam possibilitar a incorporação de uma educação articulada e contextualizada com a vida dos estudantes. Com o apoio de todos, o processo de reativação da horta teve início no começo do ano letivo de 2023.

Após uma reunião com a comunidade escolar, foi realizado um mutirão de limpeza do espaço, que contou com a participação de responsáveis por alguns discentes, docentes e funcionários da EMPBAC, conforme pode ser observado na Imagem 14. Durante a ação, foi construído o primeiro canteiro, onde foram plantados coentro e alface, conforme ilustrado na Imagem 15.

Imagem 14 - Mutirão de limpeza da horta

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Imagem 15- Construção do primeiro canteiro

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Como espaço de produção de alimentos e de conhecimentos, a horta necessita de cuidados diários. Esses tratos culturais são realizados nos dias letivos pelos discentes, sob a orientação de um docente da disciplina de Empreendedorismo, uma vez que, na EMPBAC, ainda não existe uma disciplina específica, como a Agroecologia, que trate exclusivamente dos cuidados e cultivos diários na horta.

A disciplina de Empreendedorismo foi criada e implantada na Rede Municipal de Conceição do Coité no ano de 2023. Com a autorização da Secretaria de Educação, a EMPBAC passou a utilizar parte da carga horária dessa disciplina para essa finalidade. Porém, essa abordagem não é a ideal, pois o desenvolvimento de práticas agrícolas baseadas nos princípios da Agroecologia, como no caso da horta, requer uma disciplina específica que aborde de forma abrangente o conhecimento dessa ciência. Apesar disso, a horta tem sido devidamente cuidada (Imagem 16) e utilizada como recurso pedagógico por alguns docentes.

Imagem 16 - Início das atividades com os discentes na horta

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Durante o ano letivo de 2023, a horta foi utilizada como recurso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em diversas disciplinas, como Matemática, Ciências, Geografia e Empreendedorismo. Foram realizadas atividades que possibilitaram uma aprendizagem contextualizada, como podem ser vistas nas Imagens 17 e 18, proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

Imagem 17 - Tratos culturais



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Imagem 18- Produção de cartaz



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Conforme já mencionado, os tratos culturais da horta são realizados pelos discentes durante as aulas da disciplina de Empreendedorismo. A carga horária da disciplina é composta por dois horários semanais, cuja distribuição foi organizada para que, em ambos os turnos — matutino e vespertino —, uma turma realize os tratos culturais na horta a cada dia.

A horta possui um grande potencial para a realização de atividades interdisciplinares, abrangendo diversas disciplinas. Em Matemática, por exemplo, é possível abordar o estudo das formas geométricas, unidades de medida, conceitos matemáticos, frações, entre outros. Na Imagem 19, o docente trabalhou o conceito de perímetro. Após a explanação em sala de aula, os alunos foram ao espaço da horta, onde realizaram as medições dos canteiros e da composteira. Em seguida, responderam a situações-problema com base nos cálculos realizados.

Imagem 19- Aula de Matemática, medida de área

Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Conforme pode ser observado nas imagens a seguir, a horta foi utilizada como um recurso pedagógico que viabiliza o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. A compostagem foi o tema selecionado para a atividade, sendo trabalhado de forma integrada nas disciplinas de Ciências, Geografia e Empreendedorismo.

Na disciplina de Ciências, foram analisados os processos de decomposição da matéria orgânica. Após a abordagem teórica, os discentes tiveram a oportunidade de observar o processo em andamento por meio do microscópio (Imagem 20).

Imagem 20 - Análise em microscópio de matéria em decomposição

Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Na disciplina de Geografia, os discentes estudaram o processo de coleta seletiva e a classificação dos resíduos sólidos em secos, úmidos, perigosos e rejeitos. Posteriormente, realizaram uma pesquisa para identificar quais materiais poderiam ou não ser utilizados na compostagem. Essa atividade foi essencial para a realização do jogo da compostagem (Imagem 21), no qual os estudantes deveriam separar os materiais entre compostáveis e aqueles não compostáveis.

Imagem 21- Jogo sobre compostagem

Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Por fim, na disciplina de Empreendedorismo, os discentes realizaram a atividade prática na composteira, envolvendo a deposição do material recolhido, além dos processos de aeração e umidificação. Nessa etapa foi fundamental os conhecimentos adquiridos em Ciências, onde aprenderam que a compostagem ocorre por meio da decomposição da matéria orgânica por organismos como bactérias e fungos, os quais necessitam de oxigênio e água para desempenhar esse processo (Imagem 22).

Imagem 22- Atividade na composteira

Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Em uma atividade interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Ciências e Geografia, foi estudado o conteúdo referente ao solo. Para isso, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de diferenciar os tipos de solo existentes e identificar o tipo de solo presente na horta escolar. Como parte do processo investigativo, os discentes realizaram uma experiência utilizando uma garrafa PET, água e uma amostra de solo (Imagem 23). O material coletado foi inserido na garrafa com água e agitado. No dia seguinte, foi possível identificar que o solo da horta é do tipo argilo-arenoso (Imagem 24). Com base nessa informação, foram realizadas

investigações sobre as formas de cultivo e os cuidados apropriados para esse tipo específico de solo.

Imagem 23 - Coleta de amostra de solo



Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Imagem 24 - Resultado da experiência



Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Além de identificar o tipo de solo presente na horta escolar, também foram analisadas as diferentes características que o solo pode apresentar dependendo do ambiente em que está localizado. Para isso, os discentes coletaram amostras de solo em diversas áreas da escola, considerando diferentes condições ambientais. Foram analisados solos provenientes de áreas cobertas por vegetação, solos expostos (sem cobertura), solos dos canteiros da horta e uma amostra retirada da composteira. Essa atividade permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre as variações nas propriedades do solo e sua relação com o ambiente.

Essa experiência teve como objetivo identificar o nível de fertilidade do solo por meio da utilização de água oxigenada a 10 volumes, um antisséptico que, ao ser aplicado na amostra, desencadeia uma reação química. Nos solos mais férteis, a presença de maior quantidade de matéria orgânica resultou na formação de bolhas, devido à liberação de oxigênio durante o processo (Imagem 25). Além disso, a atividade permitiu a análise da granulometria dos diferentes tipos de solo (Imagem 26), possibilitando uma investigação mais aprofundada sobre os processos de infiltração e escoamento da água.

Imagem 25- Amostras de diferentes tipos de solo.

Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Imagem 26- Granulometria das amostras de solo.

Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

O espaço da horta escolar pode ser utilizado como base para o desenvolvimento de uma ampla variedade de conteúdos na disciplina de Geografia. Temas como processos de irrigação, concentração fundiária, reforma agrária, Revolução Verde, climas e mudanças climáticas, formas de relevo, hidrografia, vegetação, agropecuária, movimentos migratórios, convivência com o semiárido, ciclo da água e cartografia podem ser abordados de maneira contextualizada, promovendo uma aprendizagem significativa e integradora.

Com o avanço do projeto, diversas dificuldades começaram a surgir. Como ainda não estávamos plenamente preparados para solucioná-las, buscamos auxílio de profissionais qualificados. Um parceiro fundamental nesse processo foi o PAVS. Abelmanto visitou a EMPBAC, compartilhando seus conhecimentos e orientando-nos sobre os cuidados adequados com o solo. Durante sua visita, ele dialogou com os alunos sobre as práticas adotadas em seu sítio, abordando conceitos essenciais como Agroecologia, Agrofloresta, convivência com o semiárido e manejo do solo, conforme ilustrado na Imagem 27.

Imagem 27- Conversa do idealizador do PAVS com os alunos da EMPBAC.

Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

Ele também realizou experimentos práticos na horta (Imagem 28), identificando o pH do solo e apresentando estratégias para equilibrar os nutrientes, sempre utilizando adubos e

fertilizantes naturais. Durante a atividade, constatou-se a baixa fertilidade do solo, fator que comprometia o desenvolvimento adequado das hortaliças, evidenciando a necessidade de medidas corretivas para a melhoria da qualidade do solo.

Imagem 28 - Análise do solo da horta.



Fonte Arquivo do Projeto de Pesquisa.

A reativação da horta escolar constituiu-se como elemento fundamental para o alcance dos objetivos propostos no projeto de pesquisa, nela a práxis existente no PAVS se materializa na Escola do Campo, mostrando seu potencial formativo e transformador.

4.5. E fomos além da horta

Com base nos estudos e nas atividades que estavam sendo desenvolvidas, surgiu a ideia de realizar uma feira que contemplasse as práticas da disciplina de Empreendedorismo, como, por exemplo, a produção de artesanato sustentável, além das atividades realizadas na horta. Para isso, foi formado um comitê organizador, composto pela gestão, docentes, discentes e funcionários. Como nunca havíamos realizado um evento semelhante, aproveitamos a oportunidade para visitar a Feira da Agricultura Familiar e da Economia Solidária (FAFES), realizada pela UNEB no Campus XIV. A visita foi uma experiência muito enriquecedora, na qual os discentes entrevistaram os feirantes, coletaram contatos e adquiriram uma visão sobre a organização de feiras, o que os ajudou a planejar a Feira da EMPBAC. A Imagem 29, mostra o grupo que participou da visita.

Imagem 29 - Visita a FAFES UNEB

Fonte: @unebcoite - Departamento de Educação- Campus XIV

Os resultados do projeto de pesquisa precisam ser apresentados para garantir visibilidade às ações realizadas, pois é fundamental que a comunidade tenha conhecimento do que está sendo feito. Nesse sentido, a I Feira da Agricultura Familiar e da Economia Solidária da EMPBAC foi organizada de forma interdisciplinar, com a participação ativa de toda a comunidade escolar e de diversos colaboradores.

A partir da implementação do projeto de pesquisa, a EMPBAC tem se afirmado como uma Escola do Campo, construindo um novo caminho e uma identidade renovada. Dessa forma, essa nova identidade foi o eixo norteador da Feira. As apresentações culturais realizadas durante o evento tiveram como objetivo resgatar o conceito e a identidade de Escola do Campo, reforçando os princípios dessa abordagem educacional.

As apresentações foram realizadas pelos discentes e estavam diretamente relacionadas à cultura local e ao campo. A Imagem 30 mostra algumas das apresentações e os elementos utilizados, contextualizando o campo e a Educação do Campo.

Imagem 30 - Apresentações culturais da Feira.



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Os discentes participaram ativamente do planejamento e desenvolvimento da Feira. Além disso, produziram alimentos, artesanato e trouxeram seus produtos da agricultura familiar para serem vendidos. A comunidade local, artesãos e moradores das regiões vizinhas também foram convidados a expor seus produtos. Contamos ainda com a participação de Abelmanto, que compareceu à Feira e trouxe seus produtos, como rosas do deserto, vasos e polpas de frutas. As hortaliças produzidas na horta também foram comercializadas. A Imagem 31 ilustra alguns desses produtos.

Imagem 31- Expositores na Feira.



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Outra ação realizada durante a Feira foi a doação de mudas de árvores frutíferas e nativas da Caatinga, como pode ser observado na Imagem 32, com o objetivo de incentivar os participantes a preservar e restaurar o ambiente em que vivem.

Imagem 32 - Doação de mudas



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

De acordo com Gadotti, “todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores-educandos, em jardineiros. O jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero” (Gadotti, 2011, p. 78).

Esse processo tem ocorrido na EMPBAC por meio das discussões realizadas e da incorporação das práticas desenvolvidas no PAVS, fundamentadas nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. Assim, esse espaço de aprendizagem vem se transformando, contribuindo para a construção de seres sociais emancipados, libertos das amarras que os prendem a práticas destrutivas e devastadoras.

Fazer uso de processos que minimizem os danos ambientais e sejam sustentáveis, como, por exemplo, a Agroecologia, é essencial para a manutenção da humanidade no planeta. De acordo com Gadotti, é necessário adotar uma nova pedagogia, que tenha como prioridade a continuidade da vida no planeta.

Precisamos de uma Pedagogia da Terra, uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz. Ela vem se constituindo gradativamente, beneficiando-se de muitas reflexões que ocorreram nas últimas décadas, principalmente no interior do movimento ecológico. Ela se fundamenta num paradigma filosófico emergente na educação que propõe um conjunto de saberes/valores interdependentes (Gadotti, 2011, p. 73-74).

A horta já está totalmente incorporada ao dia a dia da EMPBAC. Como pode ser observado na Imagem 33, ela foi reativada e está produzindo, embora ainda existam diversas ações a serem implementadas. Dentre essas ações, destacam-se: a ampliação da participação dos familiares no processo de compostagem, bem como no recolhimento e armazenamento de resíduos orgânicos para potencializar essa prática; a cobertura do solo da horta, que permanece exposto; a realização de análise do solo com o objetivo de identificar suas reais necessidades nutricionais; e, principalmente, a utilização efetiva da horta como um recurso pedagógico por todos os docentes.

Imagem 33- Horta reativada e produzindo.



Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa.

O caminho já foi iniciado, na EMPBAC já se desenvolvem atividades que promovem, simultaneamente, a produção de conhecimento e a formação de sujeitos sociais. esse processo, os discentes entendem o verdadeiro significado do trabalho, desenvolvem condições para sua auto-organização e se apropriam de conhecimentos sobre o seu lugar, sobre as potencialidades que o campo oferece, e sobre a produção de alimentos de forma saudável, utilizando os princípios da Agroecologia. Dessa forma, contribuem para a construção da soberania alimentar, para a preservação ambiental e para o cuidado com o solo — entendido como um organismo vivo, que gera vida —, trilhando, assim, um caminho de emancipação e de fortalecimento de uma concepção de campo contra-hegemônica.

A utilização da horta como um recurso pedagógico ainda se restringe a quatro docentes. Os demais afirmam ter dificuldades em utilizá-la. No entanto, após a realização da oficina "*A horta escolar como um recurso pedagógico, político e de resistência*", ficou evidente nas falas dos docentes o desejo de qualificação e a intenção de começar a construir conhecimento por meio da horta.

5. PRODUTO: INTERVENÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA BERTILA ARAÚJO CEDRAZ

Construindo a Escola do Campo (CESC), a partir da problematização da Realidade Social, Trabalho Coletivo e Auto-organização Estudantil

Apresentação

A pesquisa-intervenção realizada na Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz (EMPBAC) entre os anos de 2022 a 2023 buscou problematizar junto à comunidade escola as potencialidades formativas da utilização dos conhecimentos agroecológicos e da horta como recurso pedagógico, a fim de (re)pensar o currículo escolar incluindo ações voltadas para a realidade e os interesses dos estudantes do campo.

Nesse sentido, apresentamos a seguir o produto do trabalho realizado junto ao coletivo de docentes da escola e do coletivo de estudantes sob a coordenação do componente curricular: Geografia, ministrado pela Professora Marceli Cedraz da Silva, para a continuidade da intervenção pedagógica, no período do mês de agosto do ano de 2024 ao mês dezembro do ano de 2026. Trata-se de um projeto de intervenção político-pedagógica intitulado: **Construindo a Escola do Campo (CESC), a partir da problematização da Realidade Social, Trabalho Coletivo e Auto-organização Estudantil**, o qual objetiva realizar processos formativos sob os fundamentos e princípios da Educação do Campo que incidam na Organização do Trabalho Pedagógico para construção de uma Escola do Campo.

O projeto toma como horizonte, partir da escola existente, estabelecendo profundo diálogo com o coletivo de docentes, discentes e a comunidade escolar em geral. Para tanto, pretende-se debater a proposta e realizar as ações pertinentes em todos os espaços coletivos que a escola realiza: AC's, Reuniões de Pais e Mestres, Sábados letivos da escola, dentre outros espaços que possam ser definidos coletivamente.

Justificativa

Na atualidade verifica-se um intenso processo de disputa por um projeto de educação. Trata-se do interesse de classes sociais antagônicas (burguesa e trabalhadora) em definir fundamentos e princípios para a formação dos sujeitos sociais. Por um lado, o esvaziamento do campo ocasionada pelas políticas neoliberais, fechamento de escolas e ao mesmo tempo as reformas educacionais implementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde

o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do seu cargo eletivo, no mês de agosto do ano de 2016. E, por outro, a mobilização e resistência dos movimentos sociais do campo, reivindicando políticas públicas que atendam às demandas do Projeto de Educação do Campo.

Segundo este projeto, a escola precisa ser articulada com a vida, visto que a Escola do Campo deve ser a materialidade da vida. São necessários vínculos com as lutas sociais, ocorrendo o enfrentamento e mobilização coletiva, e em relação aos conhecimentos, além dos científicos, os artísticos e culturais também precisam ser socializados e a organização precisa ser feita em diferentes tempos e espaços educativos.

Faz-se necessário, portanto, ser implantada uma política de Educação do Campo, que respeite a cultura e as vivências dos povos camponeses, pois:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012 p. 257).

Nesse sentido, o projeto de Educação do Campo carrega consigo uma peculiaridade qualitativa, pois articula finalidade, conteúdo, forma e avaliação em seu processo de construção. Além disso, esse projeto explicita a intencionalidade comum entre os trabalhadores do campo organizados, que é contribuir com a construção de projeto de Educação, de Campo e de país. Também compreende a educação como direito e tem consciência de sua importância no processo de luta pela transformação da sociedade, além de se constituir como possibilidade concreta de acesso ao conhecimento escolar sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade. Na sequência, esse projeto está respaldado pela relação intrínseca entre seus objetivos e a realidade camponesa onde os processos educativos estão inseridos, logo não se trata de uma educação estanque, fragmentada, amorfa e alheia ao que ocorre na vida, e sim o inverso. Por último, é um projeto em constante revisão, que mobiliza reflexões, estudos e práticas para atestar o alcance de sua intencionalidade, a exemplo de sua agenda política.

Dessa forma, a Educação do Campo é uma prática social, porque pensada e exercida a partir de um coletivo, que se preocupa não apenas com os processos educativos em si, mas, sobretudo, com as dimensões da formação humana e sua estreita ligação com a produção da existência, como Caldart esclarece:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo com a formação humana e produção da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado e livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesse processo (Caldart, 2012, p. 263).

Nesse sentido, as Escolas do Campo são espaços de aprendizagens onde devem ocorrer a formação dos discentes com uma nova visão de mundo, uma visão agroecológica, possibilitando a construção de um novo campo, com novas perspectivas, construindo novas relações sociais e ambientais com esse espaço de vivência.

Devemos lembrar que grande parte da chamada ciência e da prática da Agroecologia vem do acúmulo de conhecimentos camponeses indígenas e populares de como produzir sem insumos químicos. [...] A escola convencional ensina o filho do camponês a menosprezar o conhecimento de seus pais. Um desafio para a escola agroecológica é desenvolver métodos de ensino para que os filhos dos camponeses aprendam a valorizar e recuperar o conhecimento de seus pais, avós e comunidades (Ribeiro et al, 2017, p. 125).

As práticas agroecológicas podem ser vistas como práticas de resistência, são inúmeros os exemplos que é sim possível viver em harmonia com o meio ambiente, produzindo alimento de forma sustentável – a Agricultura Familiar e a política de Quintais Produtivos se incluem nestes exemplos. Os agricultores que utilizam as práticas agroecológicas, incluindo todas as suas variáveis (ambientais, sociais, culturais, econômicas, políticas) são vidas teimosas, praticam uma resistência, defendendo a agricultura familiar, a saúde das pessoas e a saúde do planeta.

Quando as/os discentes são retirados do seu lugar, ou lhes são ofertados conhecimentos descontextualizados da realidade social existentes, ou ainda lhes são negados os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade ao longo do tempo, isso acaba interferindo em sua identidade cultural, incentivando o êxodo rural e expropriando-os do acesso e direito à educação.

O termo identidade quer representar uma realidade que é expressão de uma relação, pois se constitui na convivência ou nos conflitos com o diferente. Por isso, a identidade camponesa se firma como forma de resistência ao latifúndio, ao agronegócio, ao sistema financeiro e à indústria química (Rossato; Praxedes, 2015, p. 68).

As pessoas têm o direito ao acesso à educação no lugar onde vivem, convivendo com sua comunidade, e possibilitando que essa comunidade participe da educação dos seus filhos, aliada a práticas de convivência com as características de suas comunidades e ligadas a práticas de resistência, emancipatórias e contra-hegemônicas.

Dessa maneira o projeto que ora apresentamos se propõe a orientar a continuidade do trabalho pedagógico iniciado com a intervenção realizada em 2023, ao mesmo tempo em que se desafia a ampliar o debate e ações da EMPBAC em prol da implementação da Escola do Campo que ancora seus fundamentos, princípios e práxis sob as perspectivas dos fundamentos e princípios da Educação do Campo.

Consideramos, sobretudo, que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Ou seja, a educação escolar tem um papel elementar na vida das pessoas – reunir elementos que compõem a formação humana. A educação contribui, enormemente, com um tipo de homem, de sociedade em que se pretende viver. E, por conseguinte, a partir da educação e das interrelações que se fazem entre as pessoas e a realidade social, se têm práticas sociais que incidem sobre a vida e o viver. Assim se justifica a realização desse projeto.

Objetivo geral

Realizar processos formativos sobre os fundamentos e princípios da Educação do Campo que incidam sobre a Organização do Trabalho Pedagógico para construção de uma Escola do Campo, no distrito de Juazeirinho. Trata-se de um trabalho pedagógico (2024-2026) que visa, sobremaneira, a transformação da escola existente, partindo de suas condições objetivas, concretas, para inserir-se em atividades teórico-práticas (práxis), oriundas das demandas da realidade social no entorno da escolar, sob a perspectiva interdisciplinar do conhecimento, do trabalho coletivo e da auto-organização estudantil.

Na medida em que se desenvolve os estudos, debates e práticas educativas na escola, sob a perspectiva crítico emancipadora urge prosseguimentos de ampliação destes mesmos estudos e ampliação de ações que, pelo exercício da práxis, promova o avanço da consciência crítica da realidade social sobre si, o lugar-território e o mundo e o acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Objetivos específicos

Considerando a intencionalidade de transformação da escola, a partir do estudo da realidade social no entorno da escola, do trabalho interdisciplinar e da auto-organização estudantil, visa-se:

- Refletir acerca dos avanços dos processos educativos na escola e potencialidades pedagógicas para sua transformação em Escola do Campo, desde a pesquisa-intervenção com a horta agroecológica;
- Definir junto ao coletivo de docentes, discentes e gestão escolar, frentes de trabalhos para a transformação da escola;
- Estudar a perspectiva da formação humana a partir das Matrizes Formativas do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da história e da cultura, assim como estudar outros conceitos que subsidiem o exercício da práxis pelos sujeitos envolvidos nos processos de transformação da escola;
- Implementar a prática de mutirões nos processos de transformação da escola;
- Construir um ambiente alfabetizado no espaço físico da escola que fortaleça a história, memória da escola e da comunidade;
- Discutir práticas de embelezamento da escola, envolvendo a demanda dos estudantes e da comunidade, auto-organização, trabalho coletivo e mutirão;
- Planejar coletivamente a ênfase do trabalho pedagógico na escola, com vistas a ampliação da cultura, consciência crítica e o domínio da língua oral e escrita;

Metodologia

Desde o ano de 2022 vem sendo realizada na Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz a pesquisa intitulada: **Realidades e possibilidades para o trabalho pedagógico na Escola do Campo Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo.** O projeto buscou a articulação entre a Educação do Campo, com as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço não escolar do Projeto Ambiental Vida do Solo, aliadas a Agroecologia, possibilitando a contextualização das aprendizagens com a vida dos discentes, fortalecendo sua identidade campesina através do trabalho como recurso educativo e humanizador.

Assim, buscou-se a promoção de uma educação escolar de perspectiva emancipadora e contra-hegemônica. Trata-se de uma escola localizada no Distrito de Juazeirinho, município de Conceição do Coité, que é oficialmente do campo, mas não possui uma identidade campesina, nem tampouco se vale dos princípios da Educação do Campo para fundamentar suas práticas educativas.

A referida pesquisa apontou dentre outros resultados que: a práxis social e educativa desenvolvida no PAVS pode ser incorporada às práticas pedagógicas na Escola do Campo,

porém são necessárias mudanças estruturais, como a implantação de espaços onde a prática aliada a teoria possa ser desenvolvida. E, que são necessárias mudanças na Organização do Trabalho Pedagógico que envolvam o espaço da sala de aula e o Projeto Político Pedagógico da Escola, bem como a ampliação do acolhimento de toda a comunidade escolar, na transformação da escola.

Nesse sentido, a metodologia de trabalho para a continuidade da intervenção-pedagógica será desenvolvida a partir dos seguintes instrumentos/procedimentos:

- Organização e realização de um seminário síntese em que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa: Realidades e possibilidades para o trabalho pedagógico na Escola do Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo. Nessa atividade inicial docentes, discentes, coordenação escolar poderão expor as tarefas realizadas e seus aprendizados com a Horta Escolar, assim como serão apresentados os resultados da pesquisa;
- Definição de Grupos de Trabalhos para reflexão acerca dos avanços dos processos educativos na escola e potencialidades pedagógicas para sua transformação em Escola do Campo, desde a pesquisa-intervenção com a horta agroecológica; Cada GT produzirá um relatório e apontarão frentes de trabalhos para a transformação da escola; apresentação de práticas de embelezamento da escola, envolvendo a demanda dos estudantes e da comunidade, auto-organização, trabalho coletivo e mutirão (embelezamento e transformação da escola);
- Construção de um Inventário da Realidade;
- Organização e realização de Seminários para estudos sobre diversidade, questões de gênero e étnico-raciais e inserção dos conteúdos na organização do trabalho pedagógico;
- Criação de eixos de ação para elevar as práticas agroecológicas na escola e na comunidade;
- Formação de Grupo de estudos junto à comunidade escolar, visando estudar a perspectiva da formação humana a partir das Matrizes Formativas do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da história e da cultura (Caldart, 2012), assim como estudar outros conceitos que subsidiem o exercício da práxis pelos sujeitos envolvidos nos processos de transformação da escola;
- Realização de Rodas de Conversas periódicas para socialização dos estudos, avaliação dos trabalhos e encaminhamentos. Nesta atividade ou outro espaço propício, planejar

coletivamente a ênfase do trabalho pedagógico na escola, com vistas a ampliação da cultura, consciência crítica e o domínio da língua oral e escrita (trabalho coletivo para construção e fortalecimento do ambiente educador, na escola)

- Organização de um cronograma de trabalhos;

A partir desse proceder, destacamos que a avaliação se constitui como par dialético Objetivo-Avaliação e, portanto, durante todo o processo de execução do projeto se planejará atividades que informem o andamento dos trabalhos e reorientem os encaminhamentos cabíveis para alcance dos objetivos propostos.

Cronograma

Agosto 2024

- Organização e realização de um seminário síntese em que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa: Realidades e possibilidades para o trabalho pedagógico na Escola do Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo. Nessa atividade inicial docentes, estudantes, coordenação escolar poderão expor as tarefas realizadas e seus aprendizados com a Horta Escolar, assim como serão apresentados os resultados da pesquisa;
- Definição de Grupos de Trabalhos para reflexão acerca dos avanços dos processos educativos na escola e potencialidades pedagógicas para sua transformação em Escola do Campo, desde a pesquisa-intervenção com a horta agroecológica; Cada GT produzirá um relatório e apontarão frentes de trabalhos para a transformação da escola; apresentação de práticas de embelezamento da escola, envolvendo a demanda dos estudantes e da comunidade, auto-organização, trabalho coletivo e mutirão (embelezamento e transformação da escola);

Agosto-setembro 2024

- Elaboração e realização do Inventário da Realidade;

Setembro de 2024

- Oficina sobre Organicidade estudantil;
- Aula de Campo na EFA de Valente;

Novembro 2024

- Aula de campo Quintal produtiva de Tina;
- Seminário: Diversidade, Questões de Gênero e Étnico-raciais;

Agosto a Dezembro 2024

- Formação de Grupo de estudos junto à comunidade escolar, visando estudar a perspectiva da formação humana a partir das Matrizes Formativas do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da história e da cultura, assim como estudar outros conceitos que subsidiem o exercício da práxis pelos sujeitos envolvidos nos processos de transformação da escola;

2024 a 2026

- Realização de Rodas de Conversas periódicas para socialização dos estudos, avaliação dos trabalhos e encaminhamentos. Nesta atividade ou outro espaço propício, planejar coletivamente a ênfase do trabalho pedagógico na escola, com vistas a ampliação da cultura, consciência crítica e o domínio da língua oral e escrita (trabalho coletivo para o ambiente alfabetizador-educativo);

Resultados esperados

Estima-se que haja uma ampla participação da Comunidade Escolar, pois além de ser um trabalho pedagógico já iniciado com a pesquisa-intervenção, propõe-se ao aprofundamento de estudos, ações e resultados obtidos. Nesta nova etapa buscar-se-á parcerias, junto a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Departamento de Educação – Campus XIV, o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), o Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT), o Projeto de Extensão TV UNEB e os cursos de Bacharelado em Agroecologia e Comunicação Social. Os resultados esperados são:

- Implantação de uma Escola do Campo com gestão escolar democrática, articulada aos princípios e fundamentos da Educação do Campo e da Agroecologia;
- Organização do Trabalho Pedagógico a partir dos Coletivos de docentes, discentes, coordenação e participação de representação de toda a comunidade escolar;
- Construção de uma biblioteca aberta à comunidade;
- Inserção da Arte e Cultura no ambiente pedagógico da escola;

- Incentivo de expressões artísticas culturais;
- Inserção de estudos sobre diversidade, questões de gênero e étnico-raciais, na organização do trabalho pedagógico;
- Produção de podcast;
- Produção de um programa de rádio;
- Produção de um informativo escolar;
- Formação a partir de práticas Agroecológicas – Seminários, Feiras, Rodas de Conversa, Oficinas;

Impactos

O projeto tem como finalidade a transformação da escola, de modo que esta se torne uma referência para os processos formativos no contexto da Escola do Campo, especialmente no que se refere ao trabalho coletivo, à interdisciplinaridade e à auto-organização estudantil. Nesse sentido, espera-se que a escola seja:

- Uma escola com referência político-pedagógica para a formação crítico, humanizadora-emancipadora;
- Uma escola que estabelece diálogo com a UNEB fortalecendo ações de pesquisa e produção do conhecimento científico;
- Uma escola articulada à comunidade local onde está inserida;
- Uma escola articulada às demais escolas da comunidade;

Parcerias

- Universidade do Estado da Bahia (UNEB): cursos de Bacharelado em Agroecologia e Comunicação;
- Projeto de Extensão TV UNEB
- Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) – intervenção pedagógica com cursos, oficinas, feiras;
- Escola Família Agrícola de Valente

Referências

CALDAR, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.**

Rio de Janeiro/São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, Roseli. Caminhos para a transformação da escola. In: AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012. P. 23-58

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

RIBEIRO, Dionara Soares, TIEPOLO, Elisiane Vitória, VARGAS, Maria Cristina, SILVA, Nivia Regina da (Orgs.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo, Editora: Edições Loyola, 2015.

6. PARA NÃO CONCLUIR, A CAMINHO DE UM PROJETO MAIOR...

No contexto histórico, social e econômico atual, em que a população rural continua sofrendo as consequências de um sistema desigual, exploratório e excludente, surgem propostas que visam transformar o campo em um espaço contra-hegemônico. Para isso, utilizam-se espaços revolucionários que transformam o ser biológico em um ser social, capaz de formular caminhos que conduzam à construção de um novo campo e de uma nova sociedade, menos desigual, mais equânime e que respeite a identidade e a diversidade presentes no campo.

Nesse processo de transformação, a educação desempenha um papel fundamental, tanto por meio de espaços escolares no campo e do campo quanto por meio de espaços não escolares, como o Projeto Ambiental Vida do Solo (PAVS). Nesse contexto, desenvolve-se uma práxis intencional, com o objetivo de emancipar os sujeitos do campo por meio de ações que relacionam a teoria e a prática, utilizando o trabalho como princípio educativo e formador do ser social.

A Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores do campo, tem suas origens vinculadas aos movimentos sociais e sindicais; entretanto, atualmente, nem todas as escolas do campo mantêm essa conexão. A Escola Municipal Professora Bertila Araujo Cedraz (EMPBAC) é uma escola oficialmente do campo, sem vínculos diretos com esses movimentos.

Nas escolas do campo, o trabalho é concebido como princípio educativo, sendo, portanto, fundamental para a transformação do sistema vigente. Um aliado importante nesse processo de transformação é a Agroecologia, que propõe um estilo de vida e produção equilibrados entre o ser humano e o meio ambiente. A Agroecologia tem possibilitado a produção de alimentos de forma saudável, sem o uso de insumos provenientes do agronegócio, materializando uma vida mais sustentável. Ela permite a soberania alimentar, por meio do cuidado com o solo e da valorização dos saberes ancestrais e locais, que se interligam às novas tecnologias utilizadas para beneficiar os sujeitos camponeses, transformando sua realidade e seu modo de produzir.

A pesquisa intitulada "Realidades e Possibilidades para o Trabalho Pedagógico na Escola do Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo" teve como objetivo contribuir com o processo de identificação da realidade presente na EMPBAC, analisando as possibilidades de trabalho pedagógico a partir das experiências formativas desenvolvidas no Projeto Ambiental Vida do Solo e de que forma essas experiências podem ser potencializadas e incorporadas ao trabalho pedagógico na Escola do Campo.

Além disso, o estudo visou construir espaços de formação docente que possibilitassem a construção e o fortalecimento de uma identidade de Escola no Campo e do Campo, conhecendo seus princípios e fundamentos, formulando e alicerçando a construção da escola que atenda os anseios da construção de um novo Campo.

A EMPBAC é oficialmente classificada como uma Escola do Campo pela Secretaria de Educação do município, mas atualmente não desenvolve práticas fundamentadas nos princípios da Educação do Campo. Dessa forma, a realidade presente na EMPBAC revela um grande potencial revolucionário, apesar da existência de práticas ainda enraizadas na perspectiva da Educação Rural. Essas práticas, especialmente no que diz respeito às abordagens pedagógicas descontextualizadas da realidade dos discentes, visam à formação de mão de obra voltada para o capital, tratando o trabalho não como um processo humanizador e formador do ser social, mas apenas como produtor dos meios de existência. Embora não haja uma formação continuada específica para o quadro docente e a realidade social dos discentes não seja trabalhada pedagogicamente, surgem perspectivas e possibilidades de transformação.

Ao introduzir a horta em suas práticas pedagógicas, a EMPBAC demonstra disposição para entender e aplicar os princípios da Educação do Campo, criando possibilidades para a construção de um novo currículo. Esse processo visa transformar suas práticas e contribuir para a formação de uma nova escola, um espaço emancipador e contra-hegemônico. Ao entrelaçar a diversidade existente no campo, que se materializa no ambiente escolar, a EMPBAC transformará esse espaço em um ambiente educativo, repleto de cultura e beleza, incorporando as vivências de todos os envolvidos.

A EMPBAC já se configura como um espaço contra-hegemônico, especialmente quando seus docentes questionam o currículo imposto pelo Estado, que se revela desconectado da realidade local. Com esse posicionamento os docentes se aproximam da Educação do Campo que defende uma pedagogia construída a partir da participação e da autonomia dos sujeitos, com ênfase nas lutas sociais e na valorização das identidades culturais. A luta contra a ideologia do capital, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está no cerne da Educação do Campo, que se posiciona contra um modelo educacional que não reconhece as especificidades do campo e que não dialoga com os movimentos sociais que buscam a transformação da sociedade.

A Educação do Campo resgata a autonomia e o protagonismo das comunidades rurais, valorizando suas tradições, formas de organização e práticas de produção, ao invés de se limitar a ser um reflexo das exigências do mercado de trabalho. Portanto, a relação entre a BNCC e a Educação do Campo é contraditória. Enquanto a BNCC impõe uma educação pautada na

uniformização e no cumprimento de indicadores de desempenho que atendem aos interesses do capital, a Educação do Campo luta por uma formação que considere as especificidades, identidades e lutas das populações camponesas, configurando-se como uma proposta educacional contra-hegemônica.

Uma forma de enfrentamento possível a BNCC é retomar a autonomia das escolas e garantir que o Projeto Político Pedagógico seja construído em diálogo com as comunidades, respeitando as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes da Educação do Campo e as necessidades reais dos discentes. O desafio é construir uma educação verdadeiramente libertadora, contextualizada e transformadora, que, ao contrário da BNCC, não se submeta às lógicas do mercado e do capital, mas que esteja a serviço da justiça social e da equidade.

A articulação das vivências dos discentes com os conteúdos estudados, o uso da horta e a aplicação dos princípios agroecológicos evidenciam um movimento de reformulação das práticas pedagógicas na EMPBAC. Esse processo se intensificou após a visita ao PAVS, momento em que os docentes reconhecem o potencial formativo e transformador dessas abordagens, demonstrando maior abertura para compreender e incorporar os princípios que fundamentam a Educação do Campo.

Durante a visita ao PAVS, os docentes puderam identificar seu principal objetivo: mostrar que é possível viver em um lugar onde muitos acreditavam não ser viável. O PAVS demonstrou, na prática, como isso poderia ser feito. Segundo seu idealizador, ele já possuía a teoria, mas precisava da aplicação prática, pois, dentro de quatro paredes, a teoria não poderia ser concretizada.

Assim, no PAVS, é desenvolvida uma educação que alia teoria e prática, ou seja, ali se constrói uma práxis voltada para a produção de conhecimento, valorizando as vivências e o trabalho do sujeito camponês. Através de práticas reflexivas e intencionais, o projeto ensina maneiras de conhecer o solo, o clima, a vegetação e a biodiversidade do sertão, mostrando como essas informações podem ser utilizadas para que o sujeito que vive e trabalha no campo consiga permanecer em sua terra, sem que esta seja apropriada pelos grandes proprietários ou degradada pelo uso inadequado, que a torna improdutiva e sem “valor”. Trata-se de uma rica experiência que articula Educação e Agroecologia, com grande potencial para subsidiar o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo.

Essa práxis pode ser incorporada às práticas pedagógicas nas escolas do campo, entretanto, são necessárias mudanças estruturais, como a implementação de espaços que

permitam o desenvolvimento da práxis, além de ajustes no currículo. Mais importante ainda, é o acolhimento de toda a comunidade escolar a esse projeto de escola e de campo.

Os docentes precisam se engajar no processo, e seu aperfeiçoamento, orientado pelos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, é imprescindível para que compreendam a importância histórica, social, cultural e identitária dessa abordagem. Além disso, é fundamental que reconheçam o potencial transformador de suas práticas pedagógicas, que devem ser contextualizadas.

A Educação do Campo precisa articular suas práticas pedagógicas com as vivências dos discentes, promovendo a formação integral dos sujeitos camponeses, e levando em consideração a diversidade existente no campo — seja econômica, social, cultural, política, étnica, de gênero ou geracional. Isso implica em abranger as especificidades desse espaço e respeitar a identidade de cada lugar e de cada indivíduo.

É nesse espaço da Escola do Campo que a práxis social e educativa do PAVS tem maior potencial de se expandir. Pode-se criar uma conjuntura semelhante àquela presente no PAVS, que visa à emancipação do sujeito camponês por meio de práticas contra-hegemônicas, como a Agroecologia e a Educação do Campo. A Educação se configura como um instrumento fundamental de luta no enfrentamento das desigualdades e na construção de uma nova sociedade, que esteja integrada às questões do trabalho, ao resgate dos conhecimentos ancestrais e ao acesso à terra.

É na Escola do Campo que ocorre a produção do conhecimento, a formação do ser social e a disseminação dessa práxis transformadora pelas roças, levadas pelos discentes que a absorvem na escola. Trata-se de uma práxis que revoluciona e transforma os indivíduos, promovendo a mudança nos espaços onde vivem.

Entre os objetivos do projeto de pesquisa, destaca-se a necessidade de problematizar, junto à comunidade da EMPBAC, as potencialidades formativas da utilização dos conhecimentos agroecológicos e da horta como recurso pedagógico. Este objetivo foi alcançado por meio da participação e colaboração da comunidade escolar, que acolheu o projeto, contribuindo no seu planejamento e execução. O diálogo constante entre os envolvidos possibilitou a identificação do melhor caminho para a utilização efetiva da horta como um recurso pedagógico. Todos os participantes compreenderam e vislumbraram as potencialidades formativas desse recurso.

Os docentes possuem uma visão positiva em relação à horta, destacando que sua utilização como recurso pedagógico possibilita o desenvolvimento de atividades práticas de forma interdisciplinar, integrando teoria e prática. Essa abordagem proporciona uma conexão

entre as vivências campesinas dos educandos e os conteúdos trabalhados na escola, promovendo um ensino e aprendizagem contextualizados.

No entanto, os desafios estão postos e precisam ser superados. Um dos principais obstáculos é o fato de o currículo oficial não incorporar a horta e suas atividades, sendo necessária a adaptação da disciplina de Empreendedorismo para viabilizar a execução dos tratos culturais diários da horta. Além disso, existem dificuldades estruturais, como a falta de um sistema de irrigação adequado e a ausência de um funcionário para auxiliar nos cuidados diários, nos dias não letivos.

Outro ponto relevante é a necessidade de aprofundar os estudos e conhecimentos de uma perspectiva crítico-política ao adotar a horta escolar como recurso pedagógico, como, por exemplo, a compreensão do conceito de agronegócio, alimentação saudável, segurança alimentar, sementes crioulas na comunidade, nutrientes do solo, compostagem comunitária e produção textual utilizando diferentes linguagens como síntese de aprendizagens.

Outro objetivo do projeto de pesquisa é identificar as necessidades formativas dos docentes, considerando a incorporação da horta escolar como recurso pedagógico. Dessa forma, busca-se fomentar um diálogo formativo com a comunidade da EMPBAC, com o intuito de (re)pensar o currículo escolar e incluir ações voltadas para a realidade e os interesses dos estudantes do campo.

Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida a oficina formativa intitulada “A horta escolar como um recurso pedagógico, político e de resistência”, a qual se revelou uma ação significativa na promoção de um diálogo que possibilite a construção de um novo percurso formativo para os docentes da EMPBAC. Durante a oficina, além da abordagem sobre os espaços escolares e não escolares de aprendizagem, destacando seu potencial emancipatório e contra-hegemônico, discutiram-se o conceito e os princípios da Educação do Campo. Reafirmou-se que, quando a aprendizagem parte da realidade dos sujeitos campesinos, promove-se um processo educativo orgânico e significativo, capaz de transformar tanto os indivíduos quanto seu ambiente. Diante do potencial formativo identificado, as oficinas terão continuidade, abordando aspectos relevantes para a construção de uma Escola do Campo e do Campo.

Foram desenvolvidas atividades práticas em parceria com o PAVS, a comunidade escolar e os moradores do Distrito de Juazeirinho, com o propósito de reativar a horta e utilizá-la como recurso pedagógico. Essas ações tiveram como objetivo incentivar os estudantes da EMPBAC a reafirmar a valorização das práticas campesinas agroecológicas. Esse processo buscou viabilizar a construção de uma educação articulada e contextualizada com a realidade

dos estudantes. Com o apoio de todos, o processo de reativação da horta teve início logo no começo do ano letivo de 2023, sendo um dos objetivos do projeto.

Levar as vivências dos discentes para a Escola do Campo, acessando os conhecimentos agroecológicos por meio da horta escolar, é uma ação material, objetiva e transformadora. Os estudantes têm a oportunidade de reconstruir, transformar e requalificar seus espaços de vivência com base nos saberes construídos na escola. Dessa forma, os docentes, como perspectiva para superar essas dificuldades, vislumbram a continuidade do trabalho iniciado em 2023, com o desenvolvimento do projeto "Construindo a Escola do Campo (CESC), a partir da problematização da realidade social, do trabalho coletivo e da auto-organização estudantil". Espera-se que esse projeto seja acolhido por toda a comunidade escolar, garantindo uma aprendizagem significativa e transformadora da realidade dos discentes.

Não existe uma totalidade acabada; por isso, continuaremos a caminhada com o projeto, desenvolvendo atividades na EMPBAC, com o apoio do coletivo de docentes, discentes, funcionários, do MPED, da UNEB, do CAECDT e do PAVS.

A Educação do Campo é forjada pelos movimentos sociais e sindicais, porém deve ser ofertada pelo Estado, estruturada por políticas públicas. Assim, também buscaremos o apoio da Secretaria de Educação para que a disciplina de Empreendedorismo seja substituída pela disciplina de Agroecologia, tendo em vista a autonomia das escolas do campo para construir um currículo mais adequado à realidade do lugar em que estão inseridas.

A EMPBAC vem, progressivamente, construindo sua história de transformação em uma Escola no campo e do Campo. O caminho ainda é longo e há muito a ser feito; estamos apenas no começo. No entanto, possuímos o mais importante: o querer, a intencionalidade de construir uma nova escola, alicerçada em novas bases, contra-hegemônicas, nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, da auto-organização estudantil, do respeito à diversidade e do fortalecimento da identidade campesina. Buscamos formar seres sociais que caminhem rumo à emancipação, por meio do trabalho que humaniza.

O desenvolvimento do projeto de pesquisa impulsionou essa transformação, trazendo para a EMPBAC os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, bem como a práxis desenvolvida no PAVS, estabelecendo as bases para a formação discente, ancorada na Educação do Campo contextualizada.

A reativação da horta, no ano de 2023, foi um passo importante para a transformação da EMPBAC em uma Escola do Campo, trazendo mais vida e proporcionando momentos de aprendizado contextualizado para os discentes. Embora muito ainda precise ser feito para que essa transformação ocorra de maneira efetiva, os primeiros passos já foram dados nessa direção.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz Nacib. Dossiê Nordeste Seco - Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos Avançados** n.13(36), 1999, p. 7-59. Disponível em: <<http://old.scielo.br/pdf/ea/v13n36/v13n36a02.pdf>> Acesso em 12 de jan. de 2023

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: A dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ARAÚJO, Fredson Rodrigues de. **O lugar do currículo da educação do campo contextualizada no semiárido** - ocupando espaços ocultos. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED) Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019. Disponível em: <<http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/1850>> Acesso em 07 de out. de 2022.

ARAÚJO, Rafaela Santos. **Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED) Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017. Disponível em <<http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/832>> Acesso em 7 de out. de 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAHIA- Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Perfil dos Territórios de Identidade**. (Série territórios de identidade da Bahia, v. 2). Salvador., 2016. 3 v. p. Disponível em: <https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284&lang=pt . Acesso em 13 de dez. 2023.

_____. Coordenação Estadual dos Territórios. **Território de Identidade 04 – Sisal**. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2007. Disponível em <https://sei.ba.gov.br/site/geoambientais/cartogramas/territorio_identidade/pdf/sisal.pdf. Acesso em 18 de dez. 2022.

_____. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Anuário Estatístico da Bahia** – 2017. Salvador: SEI, 2020. v. 31. Disponível em: <www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/anuario_estatistico/anuario_estatistico_2019.pdf . Acesso em 18 de dez. 2022

BARRETO, Orlando Matos. **Martinha: escrava, esposa, rainha**. Conceição do Coité, BA: Clip Gráfica e Editora, 2004.

BASSI, Bruno Stankevicius. Quem são os donos da terra no Brasil? In. SANTOS, Maureen; Glass Verena [Orgs]. **Altas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018, pp. 14-15. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/atlas-do-agronegocio-fatos-e-numeros-sobre-corporacoes-que-controlam-o-que> > Acesso em 07 de out. de 2022.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2ª ed., São Paulo, Expressão Popular, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9.394/96. Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 28 de jan. 2022

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília-DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia de Orientações Operacionais - PDDE Campo. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4747-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32,-de-2-de-agosto-de-2013>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

_____. Presidência da República. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 30 de nov. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504compilada.htm. Acesso em 28 de jan. 2022.

CALDART, R. S., Stedile, M. E. e Daros, D.(org.) **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115-138.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In. ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 89-131.

_____. Educação do Campo e Agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa, et al. [Orgs]. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021, p. 355-361.

_____. Por uma Educação do Campo traços de uma identidade em construção. In. ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-158.

CARVALHO, L. F. de O.; FERREIRA, M. J. L. Educação do Campo e práticas educativas em espaços escolares e não escolares: perspectivas de trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana. In. CARVALHO, L. F. de O.; FERREIRA, M. J. L. (Orgs.) **Práticas educativas nas escolas do campo e em outros espaços educativos dos territórios rurais**. Salvador JM Gráfica e Editora LTDA., 2020, p. 11-19.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. Vol. 2. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. 9. ed. Ver. Ampl. São Paulo/Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2018.

CODES SISAL – Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira Do Estado Da Bahia. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Bahia: Codes Sisal, 2016. 89 p.

_____- Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Bahia: Codes

Sisal, 2006. 128 p. Disponível em: <https://codessisal.blogspot.com/p/ptds.htm>. Acesso em 14 de jan. de 2024.

CONCEIÇÃO DO COITÉ. **Lei nº 853, de 13 de junho de 2018**. Atualiza o perímetro urbano da sede do município de Conceição do Coité. Conceição do Coité, 2018.

CONTAG- A Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares. **Anuário Estatístico da Agricultura Familiar - 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/documentos/pdf/17192-3017304-anua%CC%81rio-agricultura-familiar-2022.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2024

_____- A Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares. **Anuário Estatístico da Agricultura Familiar - 2023**. Brasília, 2023. Disponível em <https://ww2.contag.org.br/documentos/pdf/17916-696048-anua%CC%81rio-agricultura-2023-web-revisado.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011>. Acesso em 03 de fev. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Robervania. MOC realizou formação sobre metodologia CAT em Serrolândia. **MOC- Movimento de Organização Comunitária, 2018**. <https://www.moc.org.br/publicacao/geral/2709/moc-realizou-formacao-sobre-metodologia-cat-em-serrolandia>. Acesso em 08/04/2024

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. -1º. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EMPBAC- Escola Municipal Professora Bertila Araújo Cedraz. **Plano de Ação, 2024**.

EMBRAPA. Território do sisal. Disponível em: <https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/territorios/territorio-sisal/caracteristicas-do-territorio> . Acesso em 14 de dez. 2022.

FERNANDES B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In. ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 134-145.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro, OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. As oficinas como lócus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo?** Tese de Doutorado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2015, 235 p. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/20063/1/2015_MariaJucileneLimaFerreira.pdf. Acesso em 04 de maio de 2022.

FIGUEIREDO, Ângela. (2015). Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Revista Periódicus**, 1(3), 152–169. Disponível em <<https://doi.org/10.9771/peri.v1i3.14261>> Acesso em 26 de Ago. de 2022

FRAISOLI, Camila. **Valorização do espaço e fragilidade ambiental: o caso da construção do meio ambiente urbano da Bacia do Córrego Santo Antônio, Mogi Mirim I.** Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP.: 2005. disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=501190>. Acesso em 01 de jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Emancipação Humana. In: DIAS, Alexandre Pessoa, et al. [Orgs]. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021, p. 383-388.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 748-754.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. (Educação cidadã; 2) 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. Educação, cultura e desporto: concepção e desafios para o século XXI. In: 1ª **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO**. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Desporto, 2000. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Educacao_Seculo_XXI.pdf. Acesso em 14 de abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOOGLE. **Google Earth website**. 2022. Disponível em: <http://earth.google.com>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

GUÉNEAU, Stéphane. et al. A construção das Políticas Estaduais de Agroecologia e Produção Orgânica no Brasil. **Revista Brasileira de Agroecologia**. v. 14, nº. 2 Esp., p. 7-21, 2019. Disponível em: < <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/rbagroecologia/article/view/22957>> Acesso em: 07 de out. de 2022.

GUHUR, Dominique; SILVA, Nívea Regina de. Agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa, et al. [Orgs]. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021, p. 65-70..

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipola. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**; tradução de Ana luiza Libânio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

_____. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conceição do Coité**. Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite/panorama> Acesso em: 6 dez. 2022.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. Seção Temática: **Educação do Campo • Educ. Real.** 40 (3) • Jul-Sep 2015, Disponível em < <https://doi.org/10.1590/2175-623645783> > Acesso em 15/05/2022

JESUS, J. M.; SILVA, A. L.G.; SILVA, Z. P. Práxis na cibercultura: dialógica entre a pedagogia freiriana e as pedagogias feministas. **Revista Docência e Cibercultura.**, v.5, p.53 - 83, 2021.

LASA, Cláudio Gustavo. **PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO CAMPO (CAT)**. 2020 . Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://agroecologiaemrede.org.br/wp-content/uploads/2022/12/frm_experiencia-m8-eys-tec20-7f854cd1-ea43-4331-a2c2-1bb88ae18dcb.pdf . Acesso em 09 de abr. de 2024

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento rural**. Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar.2002. Disponível em: < https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_saber_ambiental.pdf> Acesso em 07 de out. 2022.

LESSA, Luciana Falcão. O feminismo negro e o movimento de mulheres negras da Bahia. In. ROCHA, C. L. S.; SANTOS, S. K. A. dos [Orgs]. **Bahia das Mulheres: histórias, saberes, práticas, olhares**. Salvador: Saga Editora e Comunicação, 2020, p. 127-137

LOPES, Michelle Rios. Práticas Agroecológicas na Agricultura Familiar e na Escola In: SANTOS, Bernadete M. C., et al. (Orgs.). **Construindo Saberes para Educação Contextualizada**. João Pessoa: MOC: Gráfica B, 2011.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**, São Paulo: Boitempo, 2013.

MARAFON, Glaúcio José. Campo, relações campo-cidade e luta pela terra. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago. (Coord.). **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 252p.: il. (Coleção Explorando o Ensino: v. 22)

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. *et al* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p. 9-27.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17 – 31. Abr. 2011. Disponível em <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807> . Acesso em 01 de junho de 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; SA, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MOREIRA, Ozileide Matos. Mulheres do sisal: protagonismo, lutas, demandas e conquistas. In. ROCHA, C. L. S.; SANTOS, S. K. A. dos [Orgs]. **Bahia das Mulheres: histórias, saberes, práticas, olhares**. Salvador: Saga Editora e Comunicação, 2020, p. 151-162

MPED. Vidas teimosas: desobediências epistêmicas, metodológicas e poéticas. YouTube, 30 de março de 2022. (110 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0JvTPi1RN8k&t=5s>>. Acesso em 30 mar. 2022.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Natália; OLIVEIRA, Luiz; SANTOS, João Vitorino dos. **O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: Algumas Considerações**. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373071907_O_Materialismo_Historico_e_suas_categorias_de_analise_Alguas_Consideracoes. Acesso em 07 de abr. 2024.

PRIMAVESI, Ana. **Cartilha da Terra**. São Paulo, Expressão Popular, 2020.

RIBEIRO, Dionara Soares, TIEPOLO, Elisiane Vitória, VARGAS, Maria Cristina, SILVA, Nívia Regina da (Orgs.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

ROSSET, Peter. A territorialidade da Agroecologia na disputa de projetos e os desafios para as Escolas do Campo In: RIBEIRO, Dionara Soares, et al. (Orgs.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p.117- 126.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. **Brasil, 1979-1989: uma década perdida?** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. 139 f.

2003. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_279_51-Jadir%20Pe%E7anha%20Rostoldo.pdf Acesso em 12 de jun. 2023.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. N. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1. p.83-89, jan./fev. 2007. Disponível em < <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689>> Acesso em 06 de out. 2022.

SANTOS Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Francisco de Assis. **Educação do Campo e Agroecologia: Diferentes espaços/tempo de formação e construção coletiva do conhecimento**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11442916 > Acesso em 07 de out. 2022.

SANTOS, João Dagoberto. A Agroecologia em nossas vidas – reflexões e algumas rotas, em busca de um equilíbrio em tempos de crise. In: RIBEIRO, Dionara Soares, et al. (Orgs.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 92-105.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

_____. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Selma de Fátima. A questão agrária no Brasil: da modernização conservadora ao agronegócio. In. NOVAES, Henrique; MAZIN, Ângelo Diogo; SANTOS, Laís Santos. (orgs.) **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. 1.ed. São Paulo : Outras Expressões, 2015. p. 41-63

SCHMITT, Cláudia et al. Agroecologia no Brasil. In. SANTOS, Maureen; Glass Verena [Orgs]. **Altas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018, pp. 52-53. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/atlas-do-agronegocio-fatos-e-numeros-sobre-corporacoes-que-controlam-o-que> > Acesso em 07 de out. de 2022.

SILVA LIMA, S. L. da. Agroecologia e Práticas Pedagógicas na Educação do Campo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 26, 2018. Disponível em: DOI: 10.22481/praxis.v13i26.2822. Acesso em: 22 fev. 2023.

SILVA, E.A. **Educação Profissional do Campo: contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Santaluz / BA**. 2020. 168f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED) Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coité, 2020. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2429>. Acesso em 07 de out. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed; 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Edimária Lima Oliveira. **Martinha: A História de uma ex-escravizada no sertão de Coité (1870-1933)**. 2015, 122 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade do Estado da Bahia, Campus V, Departamento de Ciências Humanas, Programa de Mestrado em História Regional, Santo Antônio de Jesus. Disponível em: < <https://silo.tips/download/universidade-do-estado-da-bahia-uneb-departamento-de-ciencias-humanas-campus-v-p-5>> Acesso em 20 de fev. 2022

SOUZA, Edimária Lima Oliveira. Martinha: A trajetória de uma ex-escravizada nos sertões de Coité (1870-1933). In. ROCHA, C. L. S.; SANTOS, S. K. A. dos [Orgs]. **Bahia das Mulheres: histórias, saberes, práticas, olhares**. Salvador: Saga Editora e Comunicação, 2020, p. 113-124

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

STÉDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasil**. Coordenação: Wanderley Loconte. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Atual, 2011. (Série Espaço e Debate). Sustentável. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 6-51, jan.-mar. 2002.

_____. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 639-644.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

THOMAZ, Antonio Jr.. Trabalho. In: DIAS, Alexandre Pessoa, et al. [Orgs]. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021, p. 755-761..

TRINDADE Freire, P. A. (2019). A importância da interseccionalidade no movimento sufragista feminino na obra de Angela Davis. **Argumento**, (15), 77–88. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/argum/article/view/34599>. Acesso em 13 de dez. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. [25. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luis: Edufma, 2009.

WELCH, Clifford Andrew. Conflitos no Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 141-147.

ZIECH, M. E. (2017). A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR. **Revista Contexto & Educação**, 32(102), 100–117. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.102.100-117>. Acesso em 10 de jun. 2024.