

DÉBORA GUIMARÃES DE ALMEIDA AGUIAR
HUGO COSTA TAVARES
JAQUELINE GARCIA DOS SANTOS
AMANDA LETICIA OLIVEIRA NASCIMENTO
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR
WANDERSON DA SILVA SANTI
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS



EDITORA
SCHREIBEN

DÉBORA GUIMARÃES DE ALMEIDA AGUIAR
HUGO COSTA TAVARES
JAQUELINE GARCIA DOS SANTOS
AMANDA LETICIA OLIVEIRA NASCIMENTO
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR
WANDERSON DA SILVA SANTI
(ORGANIZADORES)



EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 08/11/2025
Termo de publicação: TP1122025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação do campo e movimentos sociais / organização de Débora Guimarães de Almeida Aguiar... [et al.]. – Itapiranga: Schreiber, 2025.
202 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-563-8
DOI: 10.29327/5717197
1. Educação do campo. 2. Movimentos sociais. 3. Políticas educacionais.
4. Educação rural – Brasil. I. Aguiar, Débora Guimarães de Almeida. II. Tavares, Hugo Costa. III. Santos, Jaqueline Garcia dos. IV. Nascimento, Amanda Leticia Oliveira. V. Oliveira, Clodoaldo Ferreira de. VI. Aguiar, Eduardo Jordan da Silva. VII. Santi, Wanderson da Silva. VIII. Título.

CDD 370.115

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Ediléia de Carvalho Souza Alves</i>	
CORREIO DA ROÇA, DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA: PRELÚDIO PARA UMA EDUCAÇÃO FEMININA NO CAMPO (1913).....	7
<i>Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Nathalia Araújo Duarte de Gouvêa</i>	
A FORMAÇÃO DE DOCENTE PRESENTE NO DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS DO CAMPO: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MONITORES PESQUISADORES.....	17
<i>David Lucas Oliveira da Silva Ariel Araújo da Silva</i> <i>Lucas Mendonça da Silva Edmerson dos Santos Reis</i>	
DA RESISTÊNCIA À AUTONOMIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	27
<i>Maria Helena Romani Mosquen</i>	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TRANSFORMAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO.....	39
<i>Jaqueline Garcia dos Santos Hugo Costa Tavares</i>	
RAÍZES DA RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DE CAMPO COMO SEMENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	51
<i>Francisco Idênio Pontes Correia Diego Ruas Almeida</i>	
A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-INDÍGENA E CULTURA ANTIRRACISTA EM ESCOLAS DO CAMPO.....	61
<i>Juliana Rondon Valmir Moreira Coelho</i>	
ENTRE O CHÃO E O QUADRO: SER PROFESSORA/O NA ESCOLA DO CAMPO NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL.....	75
<i>Paola Caetano Costa Karen Cristiane Pereira de Moraes</i> <i>Suelen Chuquel do Amaral Jane Schumacher</i>	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTADO DA ARTE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA....	85
<i>Diana Ribeiro da Silva Galdino Thayana Priscila Domingos da Silva</i>	

EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE DEBATE SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL NO BRASIL.....	96
<i>Clodoaldo Ferreira de Oliveira Alexandre Ferreira de Oliveira Elizabethe Cristina Ramos Corrêa</i>	
A EDUCAÇÃO DO ROSTO RACIALIZADO: NECROPOLÍTICA E A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA.....	107
<i>Ellen Maira de Alcântara Laudares Letícia Vieira Barbosa</i>	
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA.....	118
<i>Esther Marciano Barbosa Fabíola Peres da Cruz Grazielle Santos Ribeiro Aldimar Jacinto Duarte Renato Barros de Almeida</i>	
HÉLEN FERNANDES SANTOS - FORMAÇÃO DOCENTE: DA TEORIA A PRÁTICA.....	129
<i>Hélen Fernandes Santos</i>	
EDUCAÇÃO NO CAMPO: CARACTERIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA EM SISTEMA DE ENSINO NA PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA DA ESCOLA ESTADUAL JARAGUÁ, ÁGUA BOA - MT.....	137
<i>José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta Gabriel de Paula Abreu</i>	
SEMENTES CRIOULAS, AUTONOMIA AGRÍCOLA E RESILIÊNCIA CLIMÁTICA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM AGRICULTORES FAMILIARES.....	153
<i>Marcelly das Dolores Mendes Lima Fabiana de Carvalho Dias Araújo Ilzo Artur Moreira Risso Ana Cristina Siewert Garofolo</i>	
PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA: MULHERES, RACISMO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	163
<i>Vagner Felix da Silva</i>	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE LUTAS, CONQUISTAS E RESISTÊNCIAS NO BRASIL.....	174
<i>Romário Frazão Pontes Fernando de Cássio de Jesus</i>	
PRÁTICAS ECONÔMICAS NA COMUNIDADE DE TABAJARA DISTRITO DE MACHADINHO DO D'OESTE E OS IMPACTOS DA EXTRAÇÃO DO SEIXO.....	182
<i>Silvana Miranda Gonçalves Tatiane Rodrigues de Souza</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	197

PREFÁCIO

Este livro nasce do chão fértil da luta, em que a educação se faz semente e colheita das esperanças que insistem. Trata-se de um espaço coletivo de escrita e partilha de saberes, onde cada autor(a) constrói junto uma teia de conhecimentos e resistências.

Em tempos de avanços do agro-hidro-minério-energético-negócio sobre corpos e terras, bem como do próprio sentido de mercantilização da vida, a palavra que nasce dos movimentos sociais segue sendo uma forma de semear o comum, de afirmar que a educação é, antes de tudo, um direito coletivo e um gesto de cuidado com a vida. Pensar, portanto, a Educação do Campo que nasce no seio das lutas protagonizadas pelos Movimentos Sociais, é reafirmar o direito à terra, à cultura e à educação diferenciada, comprometida com os povos do campo, das águas, das florestas e das periferias. É neste sentido que compreendo contribuir a presente obra.

O campo brasileiro sempre foi território de disputa. Disputa pela terra, pelo território, pela memória, pela dignidade e, sobretudo, pelo direito à educação. Ao longo de décadas, os movimentos sociais do campo vêm afirmando que não basta garantir o acesso à escola: é preciso transformar o sentido do que se ensina e aprende nesses territórios. O livro Educação do Campo e Movimentos Sociais nasce desse chão de luta, como parte da construção coletiva de um projeto educativo que reconhece o campo não como lugar de atraso, mas como território de saberes, culturas e possibilidades emancipadoras.

A Educação do Campo é, antes de tudo, uma conquista política. Fruto de mobilizações e marchas, de ocupações e de assembleias, de vozes que se levantaram para afirmar o direito à educação como dimensão da reforma agrária e da justiça social. É nesse horizonte que os movimentos sociais assumem papel decisivo: são eles que tensionam o Estado, reorientam as políticas públicas e reivindicam uma educação que dialogue com a vida concreta das comunidades. Mais do que uma modalidade de ensino, a Educação do Campo é um projeto civilizatório que confronta o modelo urbano, monocultural e capitalista de sociedade, propondo outra forma de se relacionar com a terra, com o território, com o trabalho e com o conhecimento.

A Pedagogia da Alternância surge como uma das expressões mais fecundas desse projeto. Nascida da própria experiência camponesa e fortalecida

pelos movimentos sociais, ela articula tempos e espaços formativos, unindo a escola e o território, o saber acadêmico e o saber popular, a teoria e a prática. Na alternância, o tempo-comunidade e o tempo- escola/universidade não são opostos, mas complementares. É na vivência cotidiana, na produção agroecológica, na cultura, na ancestralidade e nas lutas locais que o conhecimento ganha corpo e sentido. Essa pedagogia rompe com a lógica da fragmentação e convoca educadores(as) e educandos(as) a aprender com e a partir da vida.

Os 18 textos reunidos nesta obra entrelaçam reflexões teóricas, experiências de formação e relatos de práticas que abordam diferentes dimensões presentes na luta *da e pela* Educação do Campo. Neste sentido, esses estudos reafirmam que a Educação do Campo não se faz sem os sujeitos do campo. São os camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores, assentados, agricultores familiares, dentre tantos outros sujeitos que constroem cotidianamente experiências educativas que desafiam as fronteiras da escola formal. Suas práticas revelam que a educação é, também, uma estratégia de resistência e de permanência na terra, de fortalecimento das identidades coletivas e de afirmação de modos de vida historicamente marginalizados. Ao longo dos capítulos, encontramos perspectivas de resistências que se traduzem em práticas pedagógicas de quem pensa a construção do conhecimento a partir da coletividade.

No contexto de aprofundamento das desigualdades e de recrudescimento das violências contra os povos do campo, das águas, das florestas e das periferias, compreendo que este livro se inscreve como um testemunho e uma convocação. Testemunho das lutas que historicamente vem se consolidando em defesa da terra e da vida. Experiências constituintes e instituintes de processos formativos comprometidos com a luta e com a garantia de direitos dos povos do campo e da diversidade de sujeitos que hoje povoam nossas salas de aula na Educação do Campo. Convocação a continuar construindo, com os pés na terra e o olhar no horizonte. Perspectiva esta que é hoje, agora, urgente e necessária! Em outras palavras, experienciar uma Educação do Campo comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

Que este livro inspire outras caminhadas, que ele seja lido, compartilhado, debatido e levado às escolas do campo, às comunidades e territórios camponeses. Que multiplique-se como às sementes crioulas, fortalecendo a autonomia e a rebeldia presente na Pedagogia dos Movimentos Sociais.

Profa. Dra. Ediléia de Carvalho Souza Alves
Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ Seropédica,
24 de outubro de 2025.

CORREIO DA ROÇA, DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA: PRELÚDIO PARA UMA EDUCAÇÃO FEMININA NO CAMPO (1913)

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco¹

Nathalia Araújo Duarte de Gouvêa²

INTRODUÇÃO

Neste estudo, elege-se o livro *Correio da roça*, da escritora Júlia Lopes de Almeida para pensar formas de educabilidade para moças e mulheres, a partir da perspectiva de uma educação voltada para o campo. Publicada pela primeira vez em 1913, a obra é uma das mais populares da escritora, não apenas pelo número expressivo de reedições, mas ainda por iluminar um tema pouco observado na literatura do começo do século passado: a educação no campo como via para o desenvolvimento profissional feminino.

Correio da roça é um dos romances assinados por Júlia Lopes que guarda uma característica incomum à grande parte de sua bibliografia, uma vez que é composto por cartas, traduzindo-se, desta forma, em romance epistolar. Assim como salientam Pinto; Cassano; Gouvêa (2024), esta forma de escrita de si convencionava-se em uma literatura epistolar que, ao demonstrar as convenções e fórmulas do gênero - datação, os tratamentos, as despedidas, além da assinatura-, “produz efeito acolhedor que, em ampla medida, podem operar como estratégia para a disseminação de determinados preceitos” (Pinto; Cassano; Gouvêa, 2024, p.8).

É a partir destes preceitos encontrados em *Correio da roça* que este trabalho busca desenvolvimento, especialmente porque, naquele momento, não havia leis que versassem sobre a educação desenvolvida no espaço rural. Falar de educação no campo é reconhecer sua finalidade: era direcionada, grosso modo, aos herdeiros de terras; ou tratava-se de uma educação muito precarizada para

1 Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed-UERJ). Email: gabimondego09@gmail.com

2 Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestra pelo Curso de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ. Email: natgouvea@gmail.com

os trabalhadores do campo. Nesta lógica, podemos compreender

[...] “Correio da Roça” como um retrato da sociedade da época, quando o cotidiano no campo era pouco valorizado; ou ao menos como uma imagem sugerida por Júlia Lopes que muito se empenhou em disseminar o valor da educação (Pinto et al, 2024, p. 10).

Apesar de *Correio da roça* ser o carro-chefe da produção de Júlia Lopes voltada para o campo, obra que foi, inclusive, incluída pela historiografia da escritora como integrante de seu apostolado rural³, o campo já havia sido cenário em *A família Medeiros*⁴, romance publicado em 1892. Assim, o que justifica a predileção por *Correio da roça* para tal estudo é a percepção do campo não apenas como cenário, mas como espaço para o desenvolvimento intelectual e profissional da mulher.

À época da publicação de *Correio da roça*, Júlia Lopes de Almeida já era uma notável romancista, dotada de todos os talentos que um escritor deveria ter (Veríssimo, 1977). Em 1913, já havia a escritora publicado 14 volumes, dentre eles alguns de seus maiores sucessos editoriais - *Livro das noivas* (1896) e *A falência* (1901). Assídua colaboradora na imprensa, Júlia Lopes de Almeida publicou grande parte de sua obra romanesca primeiro sob formato de folhetins, incluindo o livro em tela, que fora publicado entre 1909 e 1911 no jornal *O Paiz*, um dos mais populares e de maior tiragem da época.

De fato, ao publicar, dois anos mais tarde, *Correio da roça*, Júlia Lopes de Almeida já havia conquistado um certo status de educadora na imprensa, que perdurou mesmo em seu *post mortem*. Em homenagens póstumas, suas obras foram mencionadas como “obras educativas didáticas ou não, a par de primorosos romances, todos moralistas, instrutivos e nacionalistas”⁵, nas quais era possível perceber, a “espiritualidade educativa”⁶ da escritora. Todos esses fatores, somados à proposta de uma escrita epistolar para condução do conceito de educação no campo, permitiram que a narrativa de *Correio da roça* fosse compreendida como exemplar da “mais elegante e proficiente propaganda dos prazeres da vida feminina no meio rural” (*Chácaras e Quintaes*, n. 3, p.17).

De caráter histórico-documental, este estudo estabelece diálogo com os trabalhos de Gomes (2004), Pinto (2023) e Pinto; Cassano; Gouvêa (2024), Faria Filho (2011) e Musial (2011), principalmente. No que tange ao referencial

3 Como menciona Muzart em Almeida (2014), trata-se do conjunto de obras composto por - *Correio da roça* (1913), *A árvore* (1916) e *Jardim florido* (1917).

4 Romance ambientado em uma fazenda de café em Campinas (SP), cuja trama se desdobra na busca da heroína Eva por uma condição menos precária e mais digna aos escravizados presentes na fazenda da família Medeiros.

5 *A Violeta*, edição 217, 31 de maio de 1934.

6 *A Noite*, edição 8085, 31 de maio de 1934.

metodológico, acolhe as premissas de Burke (2011), Chartier (2002) e Ferreira (2015), em referência a tomada da literatura como uma fonte profícua para se pensar as representações de um determinado grupo e tempo. Ademais, opera-se com a fonte primária - a 1ª edição de *Correio da roça* -, disponível na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM-USP), bem como com o acervo da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (FBN).

A partir das questões levantadas, propõe-se a organização deste capítulo em duas seções que visam, respectivamente, traçar um breve panorama da educação no campo no Brasil, apresentando suas nuances; e apresentar, a partir da fonte, formas de educabilidade direcionadas às mulheres, como se observa em *Correio da roça*.

EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL: UM BREVE EVOCATIVO

Muito embora a historiografia nos ofereça indícios de uma tímida educação presente no campo ainda nas primeiras décadas do século XIX, convém mencionar que se tratava, em realidade, de amostras de um método individual de ensino, sobretudo observado nas fazendas, e nas casas dos professores, como aponta Faria Filho (2011). Não obstante, esse tipo de ensino era destinado “quase exclusivamente por crianças e jovens abastados” (Faria Filho, 2011, p.145), uma vez que não havia, naquele momento, regulamentação que desse conta de oportunizar, como a lei de instrução pública de 1827 havia previsto, a criação de escolas de primeiras letras em todas as localidades do império.

É bem verdade que do movimento de Independência emergiu uma nova estruturação do ensino, considerando as primeiras letras, o ensino secundário e as universidades. Mas é somente a partir do surgimento das Escolas Normais, na década de 1830⁷, que a educação primária passa a compor, de forma mais contundente, o cenário educacional brasileiro. Como indica Heloísa Villela (2011, p. 104), “o movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade”.

Neste sentido, a lei nº 41, de 03/08/1892, a qual propunha uma nova organização à instrução pública de Minas Gerais, menciona a criação de um curso de Agrimensura. Tal curso seria anexo às escolas normais de S. João Del-Rey, Paracatu, Campanha e Diamantina e teria como matérias a trigonometria, a topografia, o nivelamento e o levantamento de plantas. Apesar desta ser uma iniciativa significativa no que tange à educação do campo de modo geral, trata-se de um projeto de profissionalização e agenciamento de terras por parte do governo, uma vez que previa formação para “medição e demarcação de

7 Em 1835, no Rio de Janeiro, seguida por Minas (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846).

terras públicas e particulares no Estado, podendo usar do distintivo que em regulamento lhes for designado pelo governo”. (Lei nº 41, de 03/08/1892, seção III, parágrafo 3o).

Desta forma, mesmo com a criação e alcance das Escolas Normais, tal desenvolvimento parece não ter chegado às crianças camponesas. De outra maneira, como destaca Musial (2011, p.225), “a escola rural do final do século XIX, descrita como ineficiente, sem frequência, com professores pouco qualificados, funcionando em locais improvisados, sem prestar nenhum serviço à nação, marcou a representação da instituição ao longo do século XX”. Assim, como endossa Lopes (2004), as políticas públicas negligenciaram durante décadas a educação rural, uma vez que refletiam

uma visão de desenvolvimento que privilegiava as áreas urbanas e industriais em detrimento das áreas rurais. Essa visão se traduz em desigualdades profundas, que afetam [...] a qualidade da educação (Lopes, 2024, p. 7).

Em acréscimo, Molina (2019) demonstra que a educação no meio rural só foi organizada em prol de algum nível de igualdade a partir dos anos de 1990, na História recente do Brasil. No período histórico em que se localiza *Correio da Roça*, a educação no campo era segmentada, sendo parte destinada à uma elite, que eventualmente se tornaria os donos de fazendas; e outra aos trabalhadores do campo, comumente oferecida “em comunidades jesuíticas e católicas, penitenciárias e orfanatos de aprendizados agrícolas” (Molina, 2019, p.468).

Se pertencentes às elites aristocratas, as mulheres ocupavam o espaço doméstico, conduzindo os empregados e a prole. Se desafortunadas, logravam lugar de importância no sustento e subsistência das famílias, como aponta Del Priore (1993). Não era incomum que essas mulheres, gerenciassem, elas próprias, a casa e a família.

Somente a partir da promulgação da Constituição de 1934, quando começam as legislações com vistas à implementação de uma educação rural, incluindo uma pequena parcela de seu financiamento por parte do governo federal, é que são constituídas escolas normais rurais, as quais “tinham como objetivo formar docentes a partir de conteúdos e metodologias exclusivas para o meio rural e, portanto, consolidar as populações no campo através do ensino de técnicas agrícolas e de higiene” (Pasinato, 2020, s.p).

A este respeito, convém ressaltar que, apesar de existente, a parcela de mulheres tanto no cargo de docente quanto no alunado, principalmente nos cursos de formação de agronomia, era incipiente (Oliver; Figueirôa, 2007), o que revela, a partir do que se pretende com este estudo, que a educação para

mulheres no espaço rural era sustentada apenas para fazer valer o *locus* social a que foram destinadas – o lar, a família e a prole. Nesta lógica, sublinham-se as incursões de Júlia Lopes de Almeida, ainda no começo do século passado, como potentes discursos em favor do desenvolvimento intelectual e profissional para mulheres no campo, como é o caso de Maria, a desencantada viúva de *Correio da roça*.

FORMAS DE EDUCABILIDADE EM *CORREIO DA ROÇA* - O CAMPO COMO CENÁRIO PARA DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E PROFISSIONAL DAS MULHERES

O texto do intelectual Theotonio Freire⁸, publicado em abril de 1913 no *Jornal do Recife*, já nos oferece pistas acerca do impacto da obra de Júlia Lopes. Dentre os aspectos elencados por Freire, merecem destaque as atribuições dadas tanto à escritora quanto à sua obra: tratava-se de um texto instrutivo, cujo objetivo era oferecer à mocidade conhecimentos úteis à vida no lar, o que muito se diferenciava dos romances fúteis que, de acordo com a crítica do intelectual, “pervert[iam] sem instruir:

A notável escritora patricia, Júlia Lopes de Almeida, com todo o seu sentimento de mulher educada, de parceria com um forte espírito de análise e alto senso crítico, vem de enfeixar num livro intitulado “Correio da roça”, edição da casa Francisco Alves, do Rio, um verdadeiro corpo de doutrina, com o nobre intuito de orientar a actividade feminina para fins úteis, deixando de parte, como imprestáveis as futilidades da vida dos grandes centros [...]

Como está indicado o título, é uma série de cartas escritas naquele adorável estilo daquela que possui o segredo sóbrio e justo, sem demasias nem debordamentos de frases e palavras.

[...]

Como livro de grande alcance educativo e moral, Como livro de grande alcance educativo e moral, salutaríssimo no fundo e serenamente velho na forma, seria de desejar que substituísse na cesta de costura das formosas patricias, aos romances de situações canalhas, que pervertem sem instruir, e aos versinhos dos pretensos poetas dissolventes, produtores das histerias nas donzelas de hoje que tem de ser, oh! que tem de ser as mães das gerações futuras. (Jornal do Recife, edição 112, p.1)

8 Theotonio Freire (1865-1917) foi professor, escritor, jornalista e poeta pernambucano. Colaborou com diversos periódicos, a exemplo do *Jornal do Recife* e *O Norte*, do qual foi também fundador, ao lado de Maciel Pinheiro, Martins Júnior, Henrique Martins e Rodrigues Viana. Publicou mais de 10 obras, de gêneros variados. Por conta de sua proeminência no estado, foi membro fundador da Academia Pernambucana de Letras e primeiro presidente eleito em 1901.

Apesar da nada sutil inclinação da crítica a um determinado espaço a ser ocupado por mulheres - o doméstico - a construção da narrativa em *Correio da roça* vai além das perspectivas de Freire. Composta por 53 cartas, trocadas, em sua grande maioria, por mulheres, o romance acompanha a trajetória de Maria que, após a morte do marido, vê seu patrimônio esvair-se, lhe restando a fazenda Remanso, onde passa a residir com as filhas. As cartas, trocadas inicialmente entre Maria e Fernanda, a amiga que mora na capital, operam como um modo de educar, a partir dos conselhos e preceitos de Fernanda, que já se percebem na primeira resposta dada às queixas de Maria:

em vez de acoroçoar a melancolia das tuas pequenas, suspirando por alegrias extintas e assinando-lhes jornais de modas que elas não podem seguir nessas paragens benignas, assina de preferência revistas agrícolas, instrutivas, alegres, que lhes deem noções aproveitáveis de indústrias campestres e as induzam a um trabalho propício e benéfico em favor da sua linda propriedade (Almeida, 1913, p.12).

Maria, descrente da eficácia dos conselhos da amiga, mostra-se indignada quando a amiga sugere que as filhas possam atuar no campo, cenário que considera inapropriado e rude, sendo, inclusive, incompatível com a educação das filhas: “valeria a pena, para chegar a esse resultado, ter eu gastado tanto dinheiro com a sua educação [...] Para se plantar batatas e criarem-se aves domésticas não é absolutamente necessário aprender-se francês, inglês, piano e desenho...” (Almeida, 1913, p.19).

Contudo, é através da insistência de Fernanda, que, pouco a pouco, tanto Maria quanto as filhas vão aprendendo a lidar com os afazeres do campo, ao plantarem, cuidarem e aprenderem sobre a natureza que as cercam. Dentre os inúmeros elementos citados na narrativa que fazem referência ao trabalho no campo, destacam-se o cultivo das batatas, a plantação de café, a plantação de rosas e cultivo de roseiras, a criação de galinhas, e, em especial, a educação para as crianças, ofertada por Cordélia e Cecília, filhas de Maria:

Com o exemplo de Cecília, Cordélia foi revolver os seus cadernos e livros de estudo e resolveu ensinar ela também, não desenho e música, como a irmã, mas o *a b c*, à criançada da colônia! E é encantador, afirmo-te, ver todos esses garotos italianos e espanhóis aprendendo o português com uma mestra cheia de paciência e de bondade, que exige deles uma dicção perfeita [...] São vinte os discípulos, dentre sete e doze anos.

[...]

Além de leitura, escrita, noções de coisas e contas, que essas vinte crianças aprendem com a minha paciente Cordélia, estudam música e desenho com a Cecília

[...]

Palpita-me que se em todas as fazendas houvesse alguém com a mesma coragem e o mesmo entusiasmo que minhas filhas estão revelando agora,

o Brasil dentro de poucos anos deixaria de ser um país de analfabetos e tornaria bem seus os filhos dos colonos estrangeiros e estrangeiros eles também. (Almeida, 1913, p.53-4)

A própria Júlia Lopes, em “Dois dedos de prosa”, coluna semanal publicada em *O Paiz*, deixa clara sua posição quanto a educação para o campo ao mencionar o “benefício à saúde e ao espírito das crianças o estudo feito à sombra das árvores, em pleno coração da natureza”, como em *Correio da roça*, “descrito aqui com entusiasmo uma escola de fazenda (e oxalá que o exemplo se propagasse entre elas!) em que a criançada aprende a ler num bosque de jaboticabeiras (Almeida 1911(a),p.1). Em outro momento, vislumbra a possibilidade de traduzir o texto para apresentá-lo ao Congresso de lavradoras no Colorado:

Se eu pudesse traduzir para o inglês a minha série de cartas publicadas nesta folha, sob a rubrica- Correio da roça- mandá-las-ia agora ao congresso das lavradoras do Colorado, como um documento de utilidade comprovada pela correspondência particular que tais cartas provocaram e que é, neste país de indiferentes, uma excelente prova da eficácia dessa espécie de propaganda, a bem dizer indireta. (Almeida, 1911(b), p.1)

Os preceitos de Fernanda, neste sentido, muito se assemelham à ideologia disseminada pela escritora naquele momento. A própria historiografia da escritora indica essa semelhança. Para além da escrita de obras coordenadas em seu “apostolado rural”, nas quais buscou valorizar as atividades campestres e agrícolas, o cultivo de flores, a valorização das árvores e das plantas, destaca-se, em sua biografia, a admiração da escritora pelo cultivo de plantas e flores, como indica seu próprio filho, Afonso, no volume *Mãe*, publicado em 1945. Em um artigo publicado na imprensa, ainda em 1911, Júlia Lopes de Almeida comenta o sucesso do folhetim “Correio da roça”:

Ora eu, não sei por que, sempre gostei da agricultura. Digo não sei por que, visto que não descendo de família de agricultores; parece mesmo que meus avôs paternos e maternos, em questões de campo só gostavam de o ver pintado nas telas de certos e determinados paisagistas.

[...]

Como não tenho de facto propriedades agrícolas, entretenho-me em imaginá-las. Na construção de castelos no ar afirmo que não há arquiteto que me vença em todo o mundo, e foi por ter organizado com pena e tinta uma fazenda de lavoura intensa, apresentada ao público numa série de cartas que denominei “Correio da Roça” (Chácaras e Quintaes, edição 3, p.17).

E as cartas recheadas de preceitos e valor instrutivo de *Correio da roça* perduraram na imprensa, nas bibliotecas e nos circuitos literários. Quando surge a 2ª edição, publicada na década de 1930, o volume é indicado na lista de livros do periódico *Escola Primária*, no item “sertão e centro”, em 1933, ao lado de

obras de Afonso de Taunay, Afonso Arinos e João do Norte. Três anos mais tarde, em 1936, aparece classificado como exemplar do “folclore” brasileiro, configurando-se em acordo com a agenda cultural⁹ do momento. De forma mais emblemática, aparece citado no texto “A mulher na agricultura”, na edição 82 do *Diário de Pernambuco*, reforçando a tese de que a obra, escrita décadas antes, pode operar na historiografia da educação como uma espécie de ensaio acerca da educação e profissionalização da mulher no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, buscou-se apresentar a obra *Correio da roça* como prelúdio aos movimentos de educação do campo. Considerando a premissa de Ferreira, ao abordar a literatura como uma fonte fecunda para se pensar a história, elegeu-se a obra, constituída por uma escrita epistolar, para detectar aspectos que, em ampla medida, subsidiaram estudos mais contundentes acerca da temática, especialmente no que tange à educação de mulheres.

À época de sua publicação, não havia indícios de regulamentação do trabalho no campo, tampouco de uma educação voltada para o mesmo. Como visto ao longo deste texto, tal medida só tomou corpo a partir da Constituição de 1934, quando a educação rural foi legislada em diversos estados. Neste sentido, a obra de Almeida se inscreve na historiografia da educação no campo como uma fonte potente para pensar a educação ofertada para mulheres à época de sua produção.

Das trocas de cartas entre Maria, suas filhas e Fernanda, emergem preceitos para o desenvolvimento não apenas intelectual das mulheres do campo, mas também a utilização de seu próprio capital cultural como fomento para a profissionalização das mulheres a partir de atividades fora do ambiente doméstico. Neste rol, são apontados como atuações possíveis para as mulheres: cultivo de batatas, plantação de café, plantação de rosas e cultivo de roseiras, criação de galinhas, e, em especial, educação para as crianças campestres, que no romance são chamadas de “crianças da colônia”.

Desta maneira, o campo, como advoga este estudo, é visto não apenas como cenário para o amadurecimento intelectual das protagonistas, mas também uma via de profissionalização delas, compreendendo o que Xavier (1998) aponta como uma das características marcantes da obra Almeida - a mulher como figura central, a transgressão necessária e o trabalho como elemento catalisador dessa transgressão feminina.

9 Em referência aos assuntos que ocupavam as mentalidades brasileiras da época, subsidiados pelo trabalho de Gilberto Freyre (1933) e os debates acerca da “mistura de raças”, do folclore e da identidade nacional.

Sem ter a pretensão de esgotar o assunto, este texto busca inserção nos estudos que têm a história da educação no campo como objeto, com especial foco na condição feminina, a escrita epistolar como estratégia de disseminação de valores e preceitos para o bem-estar feminino, bem como a própria gênese da história das mulheres no Brasil, além de compor a historiografia de Júlia Lopes de Almeida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Correio da roça**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1913.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. Dois dedos de prosa. **O Paiz**, ano XXVIII, p.1, 24/1/1911(a).

ALMEIDA, Júlia Lopes de. Dois dedos de prosa. **O Paiz**, ano XXVIII, p.1, 12/09/1911(b).

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Correio da roça**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.70941, de 03 de agosto de 1892**. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Minas Gerais: Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, 1892.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo- 2ª ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

CHACARAS E QUINTAES. São Paulo, edição 3, setembro de 1911.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**. Mulheres e maternidade no Brasil Colonial. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; De LUCA, Tânia Regina. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015. p.61-91.

GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

LOPES, Igor. **Educação do Campo e algumas interfaces**. Itapiranga: Schreiben, 2024.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo versus educação ruralista | The History of Agricultural Education in Brazil: Countryside education versus landholder education. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 463–476, 2019.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **A emergência da Escola Rural em Minas Gerais (1892- 1899):** quando a distinção possibilita a exclusão (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVER, G. DE S.; FIGUEIRÔA, S. F. DE M.. Ceres, as mulheres e o sertão: representações sobre o feminino e a agricultura brasileira na primeira metade do século XX. **Cadernos Pagu**, n. 29, p. 365–397, jul. 2007.

PASINATO, Darciel Pasinato. A trajetória das escolas rurais no Brasil. **Educação futura**, 2021. Disponível em: <<https://www.educacionfutura.org/a-trajetoria-das-escolas-rurais-no-brasil/>> Acesso em 17 out. 2025.

PINTO, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco. **Júlia Lopes de Almeida:** escritora, mãe e esposa laureada nas páginas de A Violeta (1920-1934). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023, 347f.

PINTO, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco; CASSANO, Michele Ribeiro de Carvalho; GOUVÊA, Nathalia Araújo Duarte de. AS CARTAS EM “CORREIO DA ROÇA” (1913) E “CLARISSA” (1933): A DIMENSÃO EDUCATIVA DO IMPRESSO. In: **XII Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias - Tessituras de Solidariedade e de Convivências nos Diferentes Espaços Tempos Educativos** - Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <<https://doity.com.br/anais/redes2024/trabalho/376838>>. Acesso em: 10/10/2025 às 20:53.

VERÍSSIMO, J. **José Veríssimo:** teoria crítica e história literária. Seleção e apresentação de João Alexandre Barbosa. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1977.

VILLELA, Heloísa. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado:** a família no imaginário feminino. Rio de Janeiro: Record. Rosa dos Tempos, 1998.

FONTES DOCUMENTAIS

A NOITE. Rio de Janeiro, n. 8085, 31 de maio de 1934.

A VIOLETA: orgam do Gremmio litterario Julia Lopes. Cuiabá, n. 217, 31 de maio de 1934.

CHÁCARAS E QUINTAES. São Paulo, n.3, setembro de 1911.

CHÁCARAS E QUINTAES. São Paulo, n.8, 15 de novembro de 1913.

JORNAL DO RECIFE. Pernambuco, n.112, 27 de abril de 1913.

A FORMAÇÃO DE DOCENTE PRESENTE NO DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS DO CAMPO: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MONITORES PESQUISADORES¹

David Lucas Oliveira da Silva²

Ariel Araújo da Silva³

Lucas Mendonça da Silva⁴

Edmerson dos Santos Reis⁵

PRIMEIRAS PALAVRAS

O trabalho no Diagnóstico das Escolas do Campo do estado da Bahia nasceu da reivindicação dos movimentos sociais camponeses em articulação com o Fórum estadual de Educação do Campo. Com o intuito de promover um ensino contextualizado e de qualidade, respeitando as particularidades culturais, sociais e econômicas dessas comunidades. Como toda política pública voltada às classes subalternizadas, a Educação do Campo no Brasil nasce da luta dos movimentos sociais do camponado Arroyo (2007). Assim, a Educação do Campo constitui-se no estado enquanto um celeiro da valorização e garantia de direitos dos/as trabalhadores/as que produzem sua existência nos territórios camponeses.

1 Trabalho apresentado no IV Encontro Baiano de Educação do Campo (EBEC) sendo essa versão ampliada da versão submetida nos anais do evento.

2 Discente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) do Departamento de Ciências Humanas (DCH III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: davidlucas6941@gmail.com

3 Graduado no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, DCH IV), docente do Colégio Estadual Professora Adélia Mendes, Várzea Nova, Bahia. e-mail: arielarielaraujodasilva@gmail.com

4 Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). lucas.juakas@gmail.com

5 Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) do Departamento de Ciências Humanas (DCH III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: edmerson.uneb@gmail.com

Nesse cenário, Freire (2023) pressupõe que o ato de ensinar seja precedido de um levantamento temático do contexto da comunidade. Ou seja, uma análise do contexto campesino, da realidade local, a fim de compreender as suas especificidades culturais, econômicas e políticas. Na Bahia, a Educação do Campo se entrelaça com a diversidade de seus quatrocentos e dezessete (417) municípios e vinte e sete (27) territórios de identidade, segundo o IBGE (2022). Essas áreas não apenas delimitam fronteiras geográficas, mas também refletem diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Em muitos desses municípios, predominantemente rurais, a agricultura não é apenas uma fonte de subsistência, mas também, um pilar da identidade. Diante da amplidão dos territórios campesinos no estado, emerge a necessidade de tecer um Diagnóstico das Escolas do Campo para a promoção de políticas públicas eficazes às demandas específicas das suas instituições de ensino.

Tendo em vista que se tratava de um diagnóstico da rede de ensino campesina do estado, houve a necessidade da colaboração de monitores/as regularmente matriculados/as em cursos de graduação e pós-graduação de universidades públicas para a efetivação dessa pesquisa. Assim, através dos editais 58 de 2022 ocorreu a formação do primeiro quadro de sessenta (60) bolsistas, posteriormente com o edital 49 de 2023, o projeto incorporou quarenta (40) monitores/as. Por fim, no ano de 2024, pelas diretrizes contidas no edital 52, houve o contrato temporário de vinte e seis (26) bolsistas para colaborar com as análises dos dados do fechamento das escolas do campo no estado. Os monitores/as atuavam como enfermeiros/as fazendo a triagem inicial no chão da escola, repassando e analisando os casos com os/as pesquisadores territoriais.

Nesse processo, os/as monitores/as vivenciaram atividades de capacitação para a aplicação dos questionários aos docentes, gestores e coordenadores das Escolas do Campo. Com isso, os bolsistas foram versados com os fundamentos da Educação do Campo e os princípios da pesquisa científica para a garantia do rigor metodológico no processo de levantamento dos dados. Destarte, Pimenta e Lima (2021) ao escreverem sobre a formação docente, defendem que essa seja promovida em consonância com a pesquisa, pois os/as aprendizes de docentes precisam ser educados/as para exercer a *práxis* na sala de aula, isto é, a união indissociável de teoria e prática no trabalho pedagógico. Diante dos pressupostos apresentados, busca-se compreender as contribuições do Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado Bahia na formação dos docentes-pesquisadores que atuaram na sua realização.

Outrossim, a construção desse texto parte da necessidade de apresentar o processo de pesquisa se atentando às andarilhagens percorridas pelos pés sujos do barro e poeira das estradas que levaram os/as monitores/as a pisarem no chão

das Escolas do Campo da Bahia. Deste modo, é mister pensar sobre os dados desse estudo da realidade que pretende orientar as políticas públicas da Educação do Campo do Estado da Bahia, a partir das experiências empíricas e formulações epistemológicas vivenciadas por quem adentrou as trincheiras das instituições de ensino. Caminhando, assim, pelo cotidiano desse processo de colheita dos frutos doces e amargos das práticas pedagógicas voltadas aos povos camponeses. O enfoque do texto se faz a partir da ótica dos/as monitores/as, que viram nesse itinerário formativo a Educação do Campo florescer em suas próprias vidas. Isso posto, o trabalho de análise dos frutos do Diagnóstico permite vislumbrar novas primaveras para a Educação do Campo no Estado da Bahia.

Ademais, após buscas na plataforma Scielo (2024), ao associar as palavras Educação do Campo e formação docente, o buscador apresentou apenas (2) dois artigos científicos que se ocupavam em analisar essa categoria. Este fato é explicitado ao unir Educação do Campo, formação docente e pesquisa, quando o Scielo (2024) sugeriu apenas (1) um texto acadêmico que se debruça nesta questão. Nesse cenário há a necessidade de produção de novos estudos que sistematizam esses conceitos. Sendo assim, o presente estudo busca refletir as contribuições do Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia na formação de docentes pesquisadores.

Para tanto, recorreu-se ao paradigma qualitativo para a compreensão desse fenômeno educacional. Dito isso, Yin (2016, p. 29) discute cinco características da pesquisa qualitativa: estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas dos participantes de um estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

A abordagem qualitativa abrangente e contextualizada, visa obter conhecimento sobre as experiências das pessoas em ambientes naturais, reconhecendo a influência do contexto social, cultural e histórico, essas características destacam como a pesquisa pode fornecer uma base consolidada para compreender e melhorar a educação nas Escolas do Campo reconhecendo a influência complexa do contexto social, cultural e histórico nessas comunidades específicas.

Ao escolher a narrativa autobiográfica como recurso para escrita deste trabalho, é importante destacar a contribuição deste método devido à possibilidade que ele tem em descrever fatos específicos e detalhados, permitindo ao narrador refletir sobre as experiências vividas durante sua formação. Conforme descrito por Josso (2004), a narrativa autobiográfica é um projeto construído ao longo da

vida, cuja atualização consciente envolve, em primeiro lugar, o conhecimento do que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos em nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. Como acrescenta Souza (2013, p. 45):

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Assim, essa abordagem é eficaz nos contextos educativos e formativos, pois encoraja os narradores/as a analisarem criticamente suas próprias trajetórias e a aprenderem com suas experiências. Para facilitar esse processo foram utilizados instrumentos de coleta de dados, memória, diário de bordo e fotografias. Esses instrumentos auxiliam na organização e reflexão sobre as experiências e oferecem uma base consistente para construção das narrativas autobiográficas. Assim, ao compartilhar as narrativas vividas no Semiárido baiano, os monitores/as contribuem para uma compreensão mais diversificada de experiências, enriquecendo o conhecimento coletivo.

Nesse sentido, o estudo teve como colaboradores, Ariel Araújo da Silva, homem negro, de vinte e cinco (25) anos, que precisou sair de sua comunidade campesina de Cachoeira Domingos Lopes, no município de Morro do Chapéu, para ingressar no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IV, na cidade de Jacobina. Além disso, Ariel atuou como monitor nos territórios de identidade da Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina e no Piemonte do Paraguaçu no biênio de 2023 e 2024. Consoante a isso, assistindo os mesmos territórios e temporalidade, Lucas Mendonça da Silva, um homem negro, com vinte e cinco (25) anos, graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Destaca-se que Lucas viveu parte de sua vida na comunidade campesina do Sisal pertencente a Jacobina.

Ademais, David Lucas Oliveira da Silva contribuiu com suas narrativas autobiográficas para a construção desse saber científico, sendo este estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VII, situada na cidade de Senhor do Bonfim. O colaborador tem vinte e dois (22) anos e reside no aldeamento indígena dos povos Kiriris de Missão do Sahy no citado município. Consoante a isso, trabalhou como monitor em 2022 e 2024 nos Territórios de Identidade Piemonte Norte de Itapicuru e Sertão do São Francisco.

O DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS DO CAMPO ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O Diagnóstico das Escolas do Campo proporcionou aos/as monitores/as um mergulho nos paradigmas epistemológicos, didáticos e legais da Educação do Campo. A partir de uma compreensão das suas singularidades dos territórios rurais, Arroyo (2007). Deste modo, a participação nesse processo de pesquisa permitiu aos/as monitores/as não apenas mapear as condições estruturais das escolas, mas tecer reflexões sobre as dinâmicas pedagógicas inerentes às relações de ensino-aprendizagem junto aos camponeses. Conforme as narrativas autobiográficas de um dos monitores, o Diagnóstico possibilitou momentos como “após realizar trabalhos na roça, sentei para analisar os dados do INEP sobre o rendimento dos/as estudantes do campo” (David, 2023). Assim, vislumbra-se que as mesmas mãos que cavam o solo, também, podem pesquisar sobre sua própria realidade.

Na perspectiva de Caldart (2004) a Educação do Campo valoriza as identidades culturais, sociais e produtivas das comunidades campesinas, incorporando conteúdos sobre seu modo de vida, baseado majoritariamente na agricultura familiar. Dito isto, é preciso salientar que os colaboradores deste estudo, apesar de viverem ou terem vivido no campo, não possuíam a clareza das especificidades dos seus direitos educacionais. Assim, o Diagnóstico das Escolas do Campo tornou-se, também, uma jornada de autoconhecimento para esses monitores/as, pois permitiu identificar o conjunto de políticas públicas negligenciadas na assistência de suas comunidades.

A maior dor dos colaboradores foi perceber que durante as visitas, observou-se a precariedade das infraestruturas escolares: telhados danificados, falta de materiais didáticos e bibliotecas inexistentes. Este fato entra em contraposição às exigências do decreto 7.352 de 2010 que estipula as condições básicas na estrutura e na disposição de recursos para o funcionamento das escolas do campo. A situação precária de algumas escolas ficou gravada na memória dos monitores, expondo que os direitos que lhes foram negados no passado são negligenciados na educação contemporânea.

Desta maneira, imbuídos do trabalho de compreender os contextos específicos das escolas que assistem o campesinato, os/as monitores do projeto tiveram sua formação docente atravessada pela maior sensibilidade para as questões da Educação do Campo. Assim, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia vislumbrou em obter dados estatísticos, porém, além disso, o financiamento de bolsas para monitores/as condicionou a formação de cento e vinte e seis (126) aprendizes de docente instrumentalizados nos pressupostos teóricos e metodológicos para atuarem nas escolas do campo. Retomando os

dizeres da sabedoria popular, o governo do estado atirou no que viu e acertou no que não estava à vista.

Hoje, dentro do meio acadêmico universitário, a oportunidade de retornar às escolas do campo, agora não mais como alunos/as, mas como pesquisadores/as, têm um impacto profundo em nós, enquanto monitores. Esse retorno nos permite o envolvimento íntimo com a realidade das escolas rurais, muitas vezes marcadas por precariedades significativas. A cada visita, víamos de perto o que faltava para que os alunos pudessem usufruir de uma boa educação. Ao observar essas condições desafiadoras, somos profundamente tocados. A experiência revelou a falta de recursos, a infraestrutura inadequada e a necessidade urgente de apoio pedagógico, reforçando a importância de nossos papéis como futuros docentes. Esta vivência crítica não apenas nos sensibiliza para as questões da Educação do Campo, mas também fortalece nosso compromisso em promover mudanças significativas e lutar por uma educação mais justa e inclusiva para as comunidades rurais. Para Freire e Nogueira (1993) a vida pressupõe a peleja cotidiana pela vida, isto é, a produção de sua existência.

Destarte, a formação docente para os territórios camponeses deve estar voltada para a singularidade da construção de currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) que abranjam as singularidades do campo. Conforme escreveu Arroyo (2007) a Educação do Campo requer uma transformação profunda, e não apenas uma adaptação do currículo urbano. Com isso, para os/as monitores/as que futuramente atuarão nas escolas do campo, as visitas a diferentes realidades de ensino aprendidas no Semiárido baiano, permitiram uma maior sensibilidade na análise do entorno das instituições de ensino para além dos muros.

Em face disso, a formação docente direcionada aos/as educadores/as versados na Educação do Campo necessita suscitar uma atenção ao mundo do trabalho de cada comunidade, como que em sua relação com a terra os/as camponeses/as produzem sua existência. Nesse sentido, Reis e Carvalho (2014) argumentam que a Educação do Campo deve promover a sustentabilidade e a justiça social, integrando os conhecimentos tradicionais com as inovações pedagógicas, sendo assim um instrumento de transformação social, capaz de fortalecer a autonomia e a autoestima das populações rurais.

Outrossim, é mister para a formação docente voltada às comunidades camponesas, análises sobre as singularidades das suas temporalidades. Como disse Gohn (2005, p. 21) em relação ao espaço e o tempo que, “têm dimensões amplas no meio rural, à medida que fazem parte do universo de referência do cotidiano vivido. No urbano, estas categorias são desapropriadas do controle das pessoas. O tempo não é mais o meu, mas o do cronômetro da fábrica ou da

instituição onde trabalho”. Consoante a isso, o tempo previsto para o calendário escolar do campo não deve ser uma cópia do da cidade, pois esse território possui uma relação distinta com o relógio, atravessado pelas demandas produtivas de plantio e colheita.

O DESABROCHAR DE NOVOS PESQUISADORES NO DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Ao iniciar os trabalhos no Diagnóstico das Escolas do Campo havia apenas pequenos botões, que apesar de versados nos princípios básicos da metodologia científica, nunca haviam participado de um estudo colaborativo no âmbito estadual. Nesse sentido, o Governo do Estado da Bahia promoveu formações com o quadro de monitores, antes da aplicação dos questionários. Assim, desde a primeira capacitação, a palestrante desestabilizou os/as monitores/as ao afirmar: “a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é conhecida pela falta de rigor científico” (diário de bordo, dia 02/09/2022). Essa frase nos acompanhou em cada passo da pesquisa, pois qualquer falha comprometeria a veracidade dos dados obtidos.

Deste modo, retoma-se a antiga problemática sistematizada por Franco (2003) ao questionar se a pedagogia deve ser conceituada enquanto arte ou ciência. Sendo assim, em face da capacitação houve momentos de dúvida diante da formação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), se de fato estava cumprindo com sua função de ensino para o ato de fazer ciência. Consoante a isso, Freire (2013) escreve que a prática educacional exige pesquisa. Dito isso, pairavam pensamentos se o curso de graduação estava ou não estava instrumentalizando os/as licenciandos/as com aparato metodológico para a promoção do trabalho epistêmico.

Porém, não basta apenas internalizar o rigor científico, como elucida Freire (2023), teoria sem ação é blá-blá-blá, isto é, verbalismo. A maior contribuição do Diagnóstico das Escolas do Campo para os/as monitores/as foi a possibilidade de ida às escolas e secretarias de educação coletar os dados. Outrossim, a palestrante disse aos/as monitores/as: “vão aplicar esse questionário batendo no peito e se apresentando dizendo: eu sou pesquisador/a enviado pelo Governo do Estado da Bahia” (diário de bordo, dia 02/09/2022). Com isso, as atividades desse projeto germinaram nos seus membros a construção da identidade de pesquisador/a.

Do mesmo modo que segundo Reis (2011) a escola precisa se oxigenar da comunidade, o/a cientista da educação que não respira o ar da sala de aula produz um saber esvaziado da realidade. Isso posto, o Diagnóstico das Escolas do Campo possibilitou que os/as monitores/as pisassem no chão das instituições

de ensino e provassem da fonte concreta do fazer educacional no Estado da Bahia. É necessário salientar que a construção desse saber não ficou restrito apenas aos territórios de identidade que o/a monitor/a ficou responsável em pesquisar, pois nos encontros regionais e estaduais do projeto os monitores/as eram confrontados com o contexto educacional de toda a Bahia. Nesse processo de ação colaborativa os monitores passaram a se reconhecer integrantes da luta integrada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB), movimentos sociais e Fóruns estadual de Educação do Campo.

Destarte, o Diagnóstico das Escolas do Campo ajudou a pensar uma educação produtora de uma melodia que se contrapõe ao ritmo dos corpos e a disciplina das mentes (Gohn, 2005, p, 14) imposto pelo sistema capitalista. Pensando em união com as pautas do campesinato e os gritos de ordem dos/as assentados/as, uma nova maneira de ensinar. Ademais, o Diagnóstico possibilitou que uma geração de monitores/as, que majoritariamente são aprendizes de docentes, fosse engajados nas pautas da Educação do Campo com uma sensibilidade no olhar para a pesquisa. Como aponta Freire (2013) ocorreu o exercício da curiosidade epistêmica no projeto. Assim, ao adentrar as trincheiras da sala de aula no campo, esses/as futuros/as educadores/as lutarão cotidianamente pelo direito dos povos camponeses.

Em consonância com Freire (2022), para um docente pesquisador atuar no campo é preciso que creia realmente no povo camponês e com ele seja capaz de comungar e pronunciar o mundo em comunhão, não mais estendendo seus saberes a fim de domesticar o povo do campo, como na educação rural. Contudo, ter a formação docente atravessada com as demandas da pesquisa do Diagnóstico das Escolas do Campo contribuiu para florescer uma geração de monitores/as com o desejo de sonhar e lutar por uma Educação do Campo de qualidade junto aos/as trabalhadores/as camponeses/as.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O Diagnóstico das Escolas do Campo não apenas mapeou as condições estruturais e pedagógicas das instituições, mas representou um marco na formação dos pesquisadores/as e futuros/as docentes/as com a realidade educacional do campo. Esta pesquisa forneceu aos monitores/as conhecimentos metodológicos essenciais e os envolveu em uma prática educacional que incorpora teoria e prática.

Ademais, o Diagnóstico não foi apenas uma atividade acadêmica isolada, mas se tornou um elemento impulsionador para a reflexão crítica sobre a importância da educação na busca pela justiça social e inclusão. Os

monitores/as foram desafiados/as a pensarem de forma integrada sobre as políticas educacionais necessárias para garantir que as escolas rurais não apenas sobrevivam, mas prosperem, proporcionando um ambiente educacional de qualidade que respeite e valorize as particularidades de cada território.

Em suma, o impacto do Diagnóstico das Escolas do Campo nos territórios de identidade do Estado da Bahia se estende além dos resultados imediatos da pesquisa. Ele plantou as sementes para uma geração de docentes pesquisadores/as que não apenas compreendam os desafios do ensino no campo, mas que também estão comprometidos com as transformações dessas realidades por meio de uma educação contextualizada e inclusiva. Assim, essa iniciativa não apenas documentou as urgências das escolas rurais, mas também inspirou uma nova visão de educação que valorize e fortaleça as comunidades.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação do Campo e Educação Popular: Movimentos Sociais e Projetos de Sociedade**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2007. 198 p.
- BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 10 de agosto de 2024.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. 3º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 439 p.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 127 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. 143 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 253 p.
- FREIRE, Paulo. Nogueira, Adriano. **Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 68 p.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 120 p.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021. 310 p.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**: Escola, Currículo e Contexto. 1. ed. Juazeiro, BA: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011. 210 p.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Raquel Alves de. O Papel do Poder Público na Construção da Política Nacional de Formação de Professores do Campo. In: LUNAS, Alessandra da Costa (Org.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo**: Caderno Pedagógico da Educação do Campo. Brasília. Dupligráfica. 2014.

SCIELO. 2024. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em 26 de junho de 2024.

UNEB. **Edital nº 58/2022**. Referente ao aviso nº 090/2022. Salvador: BA: Diário Oficial do Estado da Bahia, 2022, nº 58, p. 19, jun. 2022.

UNEB. **Edital nº 49/2023**. Referente ao aviso nº 076/2023. Salvador: BA: Diário Oficial do Estado da Bahia, 2023, nº 49, p. 19, mai. 2023.

UNEB. **Edital nº 52/2024**. Referente ao Aviso nº 084/2024. Salvador: BA: Diário Oficial do Estado da Bahia, 2024, nº 58, p. 39, mai. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (AUTO)BIOGRAFIA, IDENTIDADES E ALTERIDADE: MODOS DE NARRAÇÃO, ESCRITAS DE SI E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 15 out. 2025.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DA RESISTÊNCIA À AUTONOMIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Maria Helena Romani Mosquen¹

1. INTRODUÇÃO

Os camponeses, ao se reconhecerem como sujeitos de direitos, articularam suas ideias, teceram suas lutas e se colocaram em movimento, assumindo uma postura de enfrentamento ao sistema capitalista hegemônico e afirmando a possibilidade de construir outras formas de viver e de se organizar em sociedade. No Brasil, as lutas de classe emergem como expressão concreta dos antagonismos sociais que estruturam a realidade nacional. Conforme destaca Florestan Fernandes (2009), é na existência das classes e de seus conflitos que se constituem os movimentos sociais, impulsionados pela ação dos trabalhadores que buscam transformar a sociedade vigente e criar novas formas de sociabilidade.

Ao assumirem essa posição política e histórica, os camponeses conseguiram construir outras possibilidades de vida no campo. Em meio à fome, à miséria, ao desemprego, à violência e ao êxodo rural que marcaram disputa dos territórios, esses sujeitos repovoaram o campo, produziram alimentos, ressignificam relações de produção e de convivência e enfrentaram os grandes latifúndios, promovendo a redistribuição da terra. A luta de classes no campo possibilitou a abertura de novos caminhos e perspectivas para a história camponesa. Essa história, constitui-se como um processo dialético e em permanente transformação e nesse movimento está o protagonismo dos movimentos sociais do campo.

A Educação do Campo como parte de um movimento mais amplo de transformação social e de construção de um novo projeto de país. Em contraposição à Educação Rural tradicional, marcada por práticas excludentes e pela reprodução das desigualdades históricas, a Educação do Campo propõe-se a valorizar as identidades, os saberes e as práticas dos povos camponeses.

¹ Mestre em Educação (UNIJUI) - IFSC câmpus São Miguel do Oeste, maria.mosquen@ifsc.edu.br

Historicamente, a Educação Rural considerou a população do campo como atrasada e alheia ao projeto de modernidade, evidenciando a imposição de ideologias urbanas associadas à noção de progresso e desenvolvimento.

Conforme ressalta Arroyo, Caldart e Molina (2004), a consolidação do modo de produção capitalista no campo foi possível, em grande medida, pela destruição ou pela resignificação das práticas campestinas. Para que a lógica do mercado e da cultura de massa se impusesse, foi necessário desqualificar os sujeitos do campo e seus modos de vida. Assim, a Educação Rural cumpriu um papel de dominação cultural e ideológica, alinhado aos interesses da modernização capitalista. Em contraponto, a Educação do Campo nasceu das lutas e da resistência dos movimentos sociais, afirmando-se como instrumento de emancipação e de construção da autonomia. Trata-se de um projeto político-pedagógico que reconhece os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria história e de um novo projeto de sociedade, baseado na justiça social, na solidariedade e na valorização da vida no território campestino.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

A história dos movimentos sociais do campo no Brasil está marcada pela resistência e luta por emancipação frente às desigualdades estruturais geradas pelo sistema capitalista. Esses movimentos configuram-se como expressões coletivas que ultrapassam os limites impostos pela ordem social vigente, assumindo protagonismo na luta por direitos, justiça e transformação social. Ao se constituírem como sujeitos políticos, os movimentos sociais articulam práticas de resistência e emancipação.

Torres, (2008) define o movimento social como:

Um tipo de ação coletiva, mais ou menos permanente, orientada a enfrentar opressões, desigualdades e exclusões, protagonizada por amplos setores da população que, através da organização e mobilização, elaboram um sistema de crenças e uma identidade coletiva. (TORRES 2008, p. 67).

Desse modo, os movimentos sociais do campo consolidam-se como espaços de formação política e de construção de uma nova consciência de classe. É dessa base organizativa e de resistência que surge a demanda por uma educação capaz de fortalecer a luta, sistematizar saberes e promover a autonomia dos sujeitos.

Para Melucci (1999, apud TORRES 2008, p.115), os movimentos sociais possuem um potencial “subversivo” que lhes confere caráter político, uma vez que questionam a ordem estabelecida, incidem na definição de políticas públicas,

ampliam a democracia e contribuem para a formação de uma cidadania crítica. Essa concepção revela que os movimentos sociais não se limitam à contestação imediata, mas atuam como forças transformadoras que redefinem as relações entre Estado e sociedade. Ao promoverem novas formas de participação política e de expressão coletiva, esses movimentos constroem espaços de resistência e de produção de sentidos, nos quais emergem práticas democráticas e emancipatórias. Assim, o potencial subversivo a que Melucci se refere traduz-se na capacidade de os sujeitos coletivos transformarem a realidade social por meio da ação organizada, articulando reivindicações concretas com a construção de novos projetos de sociedade baseados na justiça e na igualdade.

De acordo com Torres (1999), é nos processos organizativos e nas experiências coletivas que se fortalece o protagonismo popular e se constroem identidades coletivas capazes de mobilizar transformações sociais. Essa perspectiva destaca que a mudança social não ocorre de forma isolada, mas é resultado da ação conjunta de sujeitos que, ao se reconhecerem em uma causa comum, constroem laços de solidariedade e consciência de classe. A organização coletiva possibilita que grupos historicamente marginalizados assumam a palavra, reivindiquem seus direitos e se reconheçam como agentes ativos de sua própria história. Nesse sentido, as experiências compartilhadas geram aprendizagens políticas e culturais que ampliam a capacidade de resistência e de proposição dos movimentos sociais. Assim, para Torres, a força transformadora dos movimentos sociais reside justamente na coletividade, no encontro entre experiências, saberes e lutas que dá origem a identidades coletivas críticas, conscientes e comprometidas com a construção de uma sociedade justa e democrática.

Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) emerge como uma das expressões mais significativas das lutas camponesas contemporâneas. Através da luta de classes, os trabalhadores sem terra tomaram consciência de sua realidade e fomentaram processos de organização e participação popular. Em meio a estruturas sociais injustas marcadas pela concentração fundiária, exclusão, desemprego e ausência de políticas públicas, os camponeses passaram a se reconhecer como sujeitos de direitos, reivindicando terra, trabalho, educação e dignidade. Essa é a realidade desumana das condições do campo que desencadeou a luta por terra e pela reforma agrária, o mesmo sentido que origina a Educação do Campo. Ela nasce vinculada às lutas sociais camponesas, à luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo (CALDART, 2004, p. 24).

A razão de ser destes sujeitos sociais foi a sua organização, as suas lutas, suas utopias que buscam emancipação popular. A Educação do Campo como uma prática social com os setores mais excluídos da sociedade a partir da

necessidade, da consciência, da sensibilização, interesse que este setor social; expressa na educação o ponto de partida para práticas sociais e culturais que incidem na formação destes sujeitos. É na identidade coletiva do Sem Terra, do camponês, do trabalhador (a) do campo, de classe trabalhadora, de ser humano (Caldart, 2010) que se cria relação recria, dialoga, sonha, enfrenta conflito, constrói e se projeta um mundo mais justo, construindo jeitos de participação.

O desafio está em construir uma proposta que não continue sendo o que quase sempre foi: autoritária e preconceituosa seguindo modelo urbano de ensino. A Educação do Campo articula o saber com a vida cotidiana, com histórias de vida, a construção de identidade, com a memória coletiva da comunidade para viabilizar práticas (TORRES, 2008). A necessidade de Educação articulando o saber escolar às experiências de vida, à história e à memória coletiva das comunidades e das lutas camponesas. Ao integrar vida e educação, teoria e prática, uma educação como um espaço de afirmação identitária e de valorização das culturas populares, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e para a construção de um projeto educativo comprometido com a diversidade, agroecologia, autonomia e na luta por justiça social. Através do Movimento Social do Campo, possibilitou a sensibilização/conscientização dos camponeses que perceberam a necessidade de educação que ajudasse a organizar o movimento, o cotidiano e a sua vida.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA LUTA SOCIAL AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A partir das mobilizações do campo, especialmente das ações do MST, tornou-se possível o processo de tomada de consciência e fortalecimento político dos camponeses, que passaram a reconhecer a necessidade de uma educação voltada à sua realidade, capaz de contribuir para a organização do movimento, do trabalho e da vida cotidiana. A Educação do Campo nasce, assim, como fruto direto das lutas sociais e da organização política dos trabalhadores.

De acordo com Caldart (2010, p.64):

O MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – a partir da necessidade dos acampados e assentados que carecem educação, mas não da educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade (CALDART, 2010).

Ao reconhecerem a importância de uma educação conectada à vida cotidiana, ao trabalho e à organização do movimento, os camponeses passam a construir saberes significativos, capazes de articular teoria e prática de forma contextualizada. Nesse sentido, a educação deixa de ser um instrumento de

reprodução social e torna-se um espaço de empoderamento, reflexão crítica e ação coletiva, fortalecendo a capacidade dos sujeitos do campo de transformar suas condições de vida e de participar efetivamente da sociedade. A Educação do Campo surge, portanto, das lutas por direitos e da reconstrução da identidade camponesa.

Conforme Fernandes, Molina, Caldart e Jesus (2009, p.248):

Vem do movimento, das lutas pelos direitos de todos que vivem no território campesino e que veem na educação a possibilidade de reconstrução da identidade, da ampliação de conhecimento e de poder e, fundamentalmente, de construir e compartilhar um projeto político para o país pensando o desenvolvimento territorial (FERNANDES, MOLINA, CALDART E JESUS, 2009).

Os autores destacam que a Educação do Campo nasceu das lutas e das demandas concretas dos sujeitos que vivem e resistem no território campesino. Esse processo educativo se configura como mobilização e pressão dos movimentos sociais por políticas públicas voltadas às comunidades camponesas.

Para Caldart (2008, p.71):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade (CALDART, 2008)

A Educação do Campo é vista como uma luta por direitos dos que trabalham no campo. Assim, o surgimento desse segmento específico da educação destinada aos camponeses/as está vinculado a uma educação diferenciada que vai aos poucos assumindo a identidade do território campesino.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.12), trata-se de:

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens vem sendo conformados no Campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p.12).

Para os autores, trata-se de uma proposta que busca dar organicidade às experiências e às lutas dos sujeitos do campo, reconhecendo nelas significados históricos, políticos e culturais que também são formadores educativos. Essa visão amplia o entendimento da educação, compreendendo-a como prática social que se constrói nas relações cotidianas, nas resistências e nas formas

de organização popular. Assim, a Educação do Campo é entendida como um espaço de produção de conhecimento e de identidade, dos camponeses ao se reconhecerem como sujeitos históricos e transformadores, capazes de construir novas formas de ser, viver e aprender em seus territórios.

O deslocamento da Educação Rural para a Educação do Campo é, portanto, de ordem política, e não apenas pedagógica. Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.24) destacam que a adoção do termo *campo* busca valorizar a diversidade de sujeitos e territórios, incluindo camponeses, quilombolas, povos indígenas, pescadores, ribeirinhos e extrativistas.

Decidimos utilizar a expressão campo e não a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência Nacional: Por Uma Educação do Campo, em Luizânia, 1998. Uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho do camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do meio rural (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p. 24).

Essa questão da mudança da terminologia de Educação Rural para Educação do Campo não é somente mudança de nomenclatura, de contrapor a uma educação historicamente excludente, desvinculada das especificidades do campo. Segundo Vendramini:

A Educação do Campo partiu, na sua origem, de experiências educacionais de Movimentos Sociais, vinculadas, portanto, a um projeto político, não limitado a questões educacionais. Entretanto ela tomou uma dimensão bem maior, inclusive de política pública, perdendo de alguma forma a marca original. A meu ver, predomina nos debates uma visão romântica do campo, que se diferencia da cidade, uma visão da cultura camponesa e das identidades culturais dos camponeses abstratas e desvinculadas da realidade do campo. A expressão educação do campo precisa de maior rigor na conceituação teórica, para não cair numa educação ou ciência do campo diferenciada da educação ou ciência da cidade (VENDRAMINI, entrevista concedida em 23/08/2008 Claudemiro Godoy do Nascimento).

Vendramini (2008), ressalta que a Educação do Campo surgiu originalmente a partir de experiências educacionais promovidas por movimentos sociais, estando profundamente vinculada a um projeto político voltado à transformação social, e não se limitando a meras questões pedagógicas. Com o tempo, porém, essa proposta ampliou-se e passou a integrar políticas públicas, o que, segundo o autor, acabou diluindo parte de sua marca original e de seu caráter contestatório. Vendramini critica a tendência presente nos debates de adotar uma visão romântica do campo, que o separa artificialmente da cidade e apresenta

a cultura camponesa de forma abstrata, desvinculada das reais condições e desafios vividos pelas comunidades campestinas. Ele alerta para a necessidade de maior rigor conceitual na definição da Educação do Campo, evitando que esta se transforme em uma ciência ou prática educacional diferenciada da realidade urbana e das demandas concretas dos sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, reconhece que sua institucionalização como política pública representa um avanço, permitindo que os princípios originários do movimento social alcancem maior efetividade e visibilidade na sociedade.

Para Souza (2010) define a Educação do Campo como um novo paradigma de educação e uma nova proposição de compreender os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Compreendendo as suas particularidades como modo de vida e cultura. Esta autora compreende a Educação do Campo como materialidade, a partir dos movimentos sociais do campo. Também, apresenta um novo paradigma de educação onde os protagonistas são os sujeitos sociais do campo que surgiram da exclusão/descaso. Sabe-se que estes sujeitos encontravam-se excluídos do processo mais elementar de cidadania; a educação.

O MST, por sua vez, define a Educação do Campo:

A Educação do Campo vem na contramão do que historicamente foi pensado para os trabalhadores/as do campo como educação. A Educação do Campo é um processo de superação da Educação Rural, lento e conflituoso, pois vem atrelada a um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro que parte de princípios diferentes do que o modelo capitalista propõe para o campo. Princípio esses baseados na luta social, na coletividade e uma educação para além da escola. por mais que debatemos num conceito novo, a Educação do Campo nasce arraigado e protagonizado pelos povos do campo por entender que estes carecem de uma educação deles e não para eles. É necessário dizer que como é um processo de transição há ainda muito resquício do que chamamos de ruralismo pedagógico, que só o tempo irá superar (MARTINI, Vanderlei, Setor Educação do MST, 2008).

Conforme assinala Martini, do Setor de Educação do MST, a Educação do Campo é protagonizada pelos sujeitos sociais do campo, com processos pedagógicos em movimento, construindo práticas educativas.

O Conceito atual de Educação do Campo conforme documentos oficiais do MEC está na Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo Instituída pela Portaria nº 538, de 24 de julho de 2025, esta política define:

Educação do Campo, das Águas e das Florestas como um conjunto articulado de ações voltadas para ampliar, qualificar e garantir a oferta, acesso e dos estudantes nas modalidades da educação do campo, das águas e das florestas, em todos os níveis e etapas de ensino (PRONACAMPO, 2025).

A definição apresentada pelo PRONACAMPO (2025)² amplia significativamente o entendimento sobre a Educação do Campo, ao incorporá-la às dimensões das águas e das florestas, reconhecendo a pluralidade de territórios, identidades e modos de vida que compõem o território campesino brasileiro. Essa concepção evidencia que não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas de promover uma educação contextualizada, que respeite as especificidades culturais, territoriais, ambientais e sociais dos diferentes povos que habitam esses territórios: camponeses, pescadores artesanais, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas e povos das florestas.

Dessa maneira, a Educação do Campo assume o papel de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, fortalecendo a organização popular e as ações emancipadoras. Como sintetiza Caldart (2008), essa educação “brota do chão”, das experiências concretas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que compreenderam que outra educação era possível e necessária para uma educação que nasce da luta, da necessidade e da esperança. Freire ressalta a proximidade no sentido prático dos conhecimentos científicos com os saberes dos camponeses, na sua experiência observou:

Que os camponeses somente se interessaram pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, e provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo (FREIRE, 1988, p.110).

O conhecimento para os camponeses (as) tem valor quando surgem de suas práticas sociais. Esse ponto de vista contrapõe o que historicamente se trabalha na escola, conhecimentos de forma fragmentada/deslocada produzidos fora da vida social. Assim, a Educação do Campo dá sentido, vincula com a realidade, com as questões da vida das pessoas. Para Caldart (2007), essa Educação precisa abordar os conhecimentos que deem conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, no seu movimento histórico.

A Educação do Campo precisa de conhecimentos que deem conta de compreender a realidade e agir nela transformando-a, apropriando como produção coletiva, valorização das identidades populares camponesas e de crítica ao mundo. Para Snyders (1981), os alunos do povo pedem que a escola fale deles mesmos e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas, o que implica uma conexão direta entre Movimento Social e que passa na escola, deste modo se vai

2 Política pública articulada para ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da educação do campo aos povos do campo, das águas e das florestas, em todas as etapas e níveis, assegurando o direito à educação e suas especificidades a todos os povos brasileiros. <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>

muito longe à exigência e transformação. Os Movimentos Sociais recuperaram a humanidade negada, devolvendo-lhe o direito de ser, de pensar, como expressão política de si mesmos, sem intermediações, que tem na condição de reprodução da vida, que se relaciona com o trabalho e possibilidade de vida digna, o norte de sua existência. Neste sentido são portadores de reivindicações que apontam para a real universalização dos direitos. Aspetos que caracterizam esses Movimentos, apesar das especificidades, são: a explicação das condições sociais, a construção de sujeitos, organização, capacidade de articulação, de mobilização, de luta coletiva, de construção de alternativas sociais e, dependendo do nível de politização, de articulação das lutas sociais.

A Educação do Campo emerge das práticas da vida cotidiana quando amplia o debate, faz a releitura crítica da ordem social e do mundo, gera teorias, enfim um potencial transformador que se constrói dialeticamente com participação social. Criada por camponeses que foram protagonizando uma educação com identidade coletiva, vivência do saber, que nasce da experiência, de práticas sociais.

A Educação do Campo configura-se, portanto, não apenas como uma política educacional, mas como uma prática social e política que expressa a luta de um povo pela emancipação. Originada nos movimentos sociais, sustenta-se na práxis transformadora e na articulação entre saberes populares e científicos, consolidando-se como instrumento de dignidade, justiça e transformação social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que os movimentos sociais do campo desempenham papel central na construção de alternativas sociais, políticas e educacionais no Brasil. Conforme Melucci (1999, apud TORRES, 2008), esses movimentos possuem um potencial subversivo que questiona a ordem estabelecida, contribui para a formação de uma cidadania crítica e influencia diretamente a definição de políticas públicas. Nesse sentido, a organização coletiva e as experiências compartilhadas, como destaca Torres (2008), fortalecem o protagonismo popular e possibilitam a construção de identidades coletivas capazes de mobilizar transformações sociais significativas. Nesse sentido, a organização coletiva e as experiências compartilhadas, como destaca Torres (2008), fortalecem o protagonismo popular e possibilitam a construção de identidades coletivas capazes de mobilizar transformações sociais significativas.

A análise demonstrou que a Educação do Campo emerge diretamente dessas lutas e mobilizações, configurando-se como um projeto político-pedagógico que articula saberes, práticas e histórias de vida. Como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004), trata-se de um movimento de ação, intervenção,

reflexão e qualificação que capta múltiplos significados históricos, culturais e políticos das comunidades camponesas. Souza (2010) ressalta que a Educação do Campo representa um novo paradigma educativo, voltado à compreensão dos sujeitos do campo e à valorização de seus modos de vida, saberes e culturas. A perspectiva defendida por Caldart (2008), de que essa educação “brota do chão”, das experiências e necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sendo construída a partir da luta, da esperança e da necessidade de transformação social.

Portanto, os movimentos sociais e a Educação do Campo se constituem como forças complementares: os primeiros organizam e mobilizam os sujeitos do campo, enquanto a segunda sistematiza saberes e práticas, fortalecendo a identidade coletiva, a memória e a construção de um projeto social alternativo. Essa articulação evidencia que a educação não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um instrumento de resistência, emancipação e construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Dessa forma, pode-se perceber que a Educação do Campo e os movimentos sociais do campo estão intrinsecamente conectados, funcionando como forças complementares na construção de transformação social. Enquanto os movimentos sociais organizam, mobilizam e conscientizam os sujeitos sobre seus direitos e possibilidades de atuação política, a Educação do Campo sistematiza essas experiências, articulando saberes e práticas que fortalecem a identidade coletiva, a autonomia e o protagonismo popular. Ao emergir das lutas e das demandas concretas das comunidades camponesas, essa educação não apenas transmite conhecimento, mas também consolida espaços de reflexão crítica e ação transformadora. Nesse sentido, a Educação do Campo representa o elo entre a resistência histórica dos sujeitos do campo e a construção de alternativas de vida, consolidando-se como instrumento de emancipação social, política e cultural, capaz de transformar realidades e projetar um futuro mais justo e democrático. É uma educação que emerge da consciência de classe, dos setores mais desfavorecidos, empobrecidos e excluídos da sociedade para os que estavam sem-terra, sem escolaridade, sem cidadania... A necessidade de uma educação para o povo, da utopia, da transformação e de um projeto educativo a partir do trabalho das classes populares, mais especificamente aos camponeses acampados/assentados.

A Educação do Campo nasce da luta social dos camponeses, o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a partir da necessidade dos acampados/assentados (as) que necessitam de educação libertadora. Uma educação relacionada à vida, aos saberes e aos fazeres dos sujeitos do campo. Foi em torno dessa dinâmica que se iniciou a organização e construção

da Educação do Campo. Educação que vem da base, da mobilização, do movimento. Uma educação que se constrói através do espaço popular. Através da luta de classe, dos movimentos sociais do campo, estes setores tornaram-se conscientes da realidade e fomentaram a organização e a participação popular. A partir de estruturas sociais injustas que os camponeses, sem-terra, sem casa, sem educação, sem dignidade que possibilitou atuar por si mesmo. Os camponeses reconheceram como sujeitos de direito diante da realidade que se encontrava o campo brasileiro com concentração de terra, problemas ambientais, desemprego, e o pior de tudo a exclusão dos sujeitos do campo por um sistema capitalista.

A Educação do Campo carrega consigo o caráter político da educação e seu papel de buscar uma sociedade justa e democrática e assumir uma opção de fortalecimento, de organização e movimento, gestado por setores populares para que possibilitem ações emancipadoras e de transformação social ao gerar alternativas. Uma concepção que promove reflexão a partir da experiência prática e de práticas pedagógicas inovadoras, onde a elaboração do conhecimento ocorre com participação, considerando práticas sociais dos camponeses (as), através de seus conhecimentos históricos.

Em suma, compreender a Educação do Campo como fruto das experiências e demandas dos movimentos sociais reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem a cultura, a história e o saber popular camponês, garantindo que os sujeitos do campo sejam protagonistas de sua própria educação e de sua vida social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; Caldart, R.S.; Molina, M.C.(Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo PRONACAMPO**. Portaria nº 538, de 24 de julho de 2025. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 21 out. 2025.

ASSUNPÇÃO, Rayane Patrícia Severino. **Referências Teórico-método lógicas para práticas de educação na perspectiva da autonomia dos sujeitos**. Organizada pela Escola Multimeios, p.64-80. Projetos Formação de Educadores Populares na perspectiva Freiriana – Instituto Paulo Freire. 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: Molina, Monica C.; JESUS, Sonia Meire A. de. (orgs) contribuições para a construção de um projeto político e pedagógico Da Educação do Campo. Brasília: DF, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da Escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. Expressão Popular. Cadernos do Iterra, ano X, nº 15, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: Acesso em: 5 set. 2008.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. (2004). O campo da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo:** Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

FREIRE, PAULO. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

MARTINI, Vanderlei, **SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST:** Educação do Campo: superação da desigualdade. 2008.

SOUZA, M.A. **Educação e movimentos sociais do campo:** a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** 2ª edição – Lisboa: Moraes. 1981.

TORRES, Alfonso. **La Educación Popular,** Editora El Buho, 2008.

VENDRAMINI, Celso João. **Entrevista concedida a Claudemiro Godoy do Nascimento em 23 ago. 2008.** Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4819/1/2009_ClaudemiroGodoydoNascimento.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TRANSFORMAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Jaqueline Garcia dos Santos¹

Hugo Costa Tavares²

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira se construiu ao longo de toda sua história em favor da manutenção das relações de poder e dominação entre a classe trabalhadora, as comunidades tradicionais e os sujeitos do campo. Dos jesuítas à educação contemporânea voltada à prática neoliberal, é visto a existência de diversas deficiências na prática educativa e de pensar um projeto de fato popular e pedagógico dentro dos espaços de capital cultural.

Com isso diversas práticas são colocadas a prova e uma delas e o projeto da Educação do Campo e sua construção político e pedagógica a partir da alternância e do estudo da realidade. Para que fosse possível alcançar os propósitos explanados, buscou - se a analisar a partir da ferramenta do caderno da realidade, sendo ele parte vital da sistematização e conceituação das práticas desenvolvidas durante o Tempo Comunidade, bem como menciona HEIDEMANN e ANJOS (2023. p.8) “no momento que eu descubro que posso me inscrever e me revelar pela escrita para alguém, parece que as letras começam a ganhar mais sentido.”

Partindo da luta de reforma agrária pelas comunidades tradicionais, alcançando força durante os debates acerca da sistematização do poder público nos últimos 40 anos com a constituição e os diversos marcos legais, desde a questão fundiária, bem como com a questão educacional do país, esse combo entre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, com suas práticas

1 Graduada em Educação do Campo - UFRRJ, atuou como Bolsista do Grupo PET - Educação do Campo e Movimentos Sociais, atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - jaquezinha@ufrj.br

2 Graduado em Educação do Campo - UFRRJ, atuou como Bolsista do Grupo PET - Educação do Campo e Movimentos Sociais, atualmente é Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - hugocosta@ufrj.br

de reconstrução e transformação pedagógica. O povo brasileiro, torna-se protagonista na linha de frente, na sustentação desse país, seja na esfera trabalhista, cultural, econômica e política, em construir um projeto que seja realmente feito, para e com o povo, no processo de soberania e desenvolvimento nacional, com a cara daqueles que realmente constituem o país.

Esse trabalho consiste principalmente em refletir acerca da posição da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, além de sua implementação dentro do ensino superior, como um curso de formação docente, em favor de pensar e procurar possibilidade de constituir uma nova visão universitária, que envolva ensino, pesquisa e extensão.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Ao longo da história da educação e das práticas pedagógicas, pode - se observar como o acesso à educação esteve estritamente ligado a um projeto de dominação, repressão e alienação do entendimento da realidade. Ou além, ela também contraditoriamente também estava ligada a uma prática de alimentação da geração de conhecimento e desenvolvimento locado aos interesses daqueles que detinham o poder e o acesso ao capital, seja político, cultural, econômico e social.

Contudo, diversos saberes foram levados e trabalhados a partir daqueles que sempre estiveram à margem da sociedade e que por ventura, carregavam diversas leituras subjetivas e coletivas, de heranças e tradições territoriais, que rompia com a lógica da educação voltada a leitura de mundo das elites e direcionada para a real vivência do dia a dia.

Nessa linha, um dos projetos político pedagógicos que desponta, é o processo da Pedagogia da Alternância, que tem suas primeiras estruturas organizacional na década de trinta, na França, com a finalidade de atender as demandas da comunidade campesina, sendo instituída em três alicerces, sendo eles: Comunidade, Escola e Família. Propondo uma atuação pedagógica diferenciada e contextualizada, que dialogasse com a realidade de seus sujeitos. Essa pedagogia é citada no Brasil no ano de 2006 dentro das Diretrizes e Bases da Educação.

Equipe de monitores e professores é responsável pela organização, dinamização das atividades docentes e pela elaboração, conjuntamente com a Associação de Pais, Jovens Formados e Entidades Parceiras, do Plano de Formação, sempre respeitado o calendário agrícola da região em que a unidade educativa está situada e com apoio e assessoramento técnico e pedagógico de entidades locais, regionais e nacionais... (BRASIL, 2006).

Esse movimento teve sua origem a partir do Estado do Espírito Santo, e que carregava com si , o intuito de “letrar” os sujeitos numa pragmática da

leitura de sua própria localidade e em inter-relacionar com os ditos “saberes eruditos”, trazendo assim maior aproximação no processo didático do coletivo em entender a educação como ferramenta de transformação e desenvolvimento técnico e crítico, principalmente atrelado às lutas pela terra e pelas comunidades tradicionais e populares, sobretudo na prática de manejo e relação sociocultural com a terra.

Isso traz uma expressiva complexidade, pois num país como o Brasil, que fundamentou sua construção e soberania nacional sobre um território em sua maioria agrário e com diversos fatos que demarcam o poder e o capital direcionado sobre o território, desde a colonização até a atualidade com o grande financiamento e exploração comercial da terra com as grandes commodities do Agronegócio.

Para com, assim a Pedagogia da Alternância, a partir de diversas experiências e expansão através das escolas famílias agrícolas, indo do Estado do Espírito Santo à todas as unidades estaduais do país, se consolida ao mesmo tempo em que a partir dos últimos 40 anos, com a ampliação do debate sobre o acesso a terra e bem, como aos direitos básicos da humanidade, como educação, saúde, exercício da cidadania e direito à propriedade, somado também com a expansão e dinamismo que a luta pela terra e pela resistência dos povos tradicionais, como é visto na questão por exemplo do movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST.

A importância da Pedagogia da Alternância como projeto de disputa contra a lógica dominante, da educação bancária, é elencar a real necessidade do país, em observar, refletir e transformar as comunidades, em micro em macro, é garantir a responsabilidade do papel da criticidade em ser agente de transformação da conjuntura da sociedade.

Assim, as formas de organização dos tempos e dos espaços nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo passam a demandar um cuidado especial, pois se trata justamente da organização de um modo de formação docente que articula a concepção entre projeto de escola, projeto de campo e de sociedade. Sendo assim, organizar os tempos e espaços em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo vem se constituindo como um desafio ao demandar das universidades um olhar diferenciado para a compreensão de conhecimento, de práticas e de objetivos formativos. (Rocha, Dos Santos, Bicalho; 2022, p. 02).

É carregar junto com a prática da educação popular uma nova forma, de trazer e popularizar a geração de epistemologias para a compreensão real do mundo em que se vive, é conseguir localizar as violências, e marginalizações que a lógica do capital insere sobre as pessoas, de apenas mecanização do trabalho e do pensar sobre as classes mais populares, apagando suas características de

formação enquanto indivíduos, e de suas localidades. É garantido para aqueles que outrora estiveram no papel de oprimidos, em agentes de esperança e de autonomia de construção e desconstrução de um mundo material e dialético em constante mudança e ação. É através da Pedagogia da Alternância, que se pode a partir da vivência prática e das grandes teorias, seja em qualquer área do conhecimento, que é visto a dialogicidade. Segundo FREIRE (2005), é capaz de ser a ferramenta de rompimento com a dominação do conhecimento pelas elites latifundiárias, colonialistas e capitalistas brasileira, mudando o paradigma do acesso à educação, seja em quaisquer dos níveis de ensino e do processo de pesquisa educacional. É o fomentar uma concepção de educação voltada a real necessidade dos sujeitos do campo, das comunidades tradicionais, das periferias que se formam em tamanha intensidade hoje no mundo pautado na globalização urbana, para com que se desenvolva não a acumulação de capital, seja lá da forma que se apresente, mas se alce desenvolvimento social, cultural, político em favor de um mundo transformado, popular e crítico.

2.2 A HISTÓRIA DA UFRRJ O CENTRO POLÍTICO DA BAIXADA: DA HEGEMONIA POLÍTICA RURALISTA PARA O RENASCER DA A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA

Em mais de 100 anos, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, se consolidou como um dos grandes centros políticos de debate e construção epistemológica social, não só na baixada fluminense, como em todo o país. Começando sua história com Escola Nacional de Agronomia e Escola Nacional de Medicina Veterinária, esta universidade, fora pensada sobretudo para abastecer o domínio do poder latifundiário e de seus respectivos desenvolvimentos de acúmulo não só de capital econômico, mas também político e social, sendo levada pela política de expansão ao redor do país, com os cursos de agronomia e veterinária ao projeto de desenvolvimento do país e desenvolvimento econômico.

A partir da segunda metade do Século XX, o projeto de desenvolvimento econômico brasileiro passará do entendimento agrário, para o entendimento industrial, porém com a Revolução Verde ³e o investimento em larga escala do agronegócio com os governos militares, a universidade representou um importante papel na geração de novas técnicas, práticas e pesquisa em favor desses, com o fortalecimento das instituições como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, e que na UFRRJ esteve atrelada

3 A Revolução Verde segundo MOREIRA (2000), se consolidou no Brasil nas décadas de 60 e 70, onde se facilitou créditos agrícolas para a aquisição de pacote tecnológicos para aumento da produção agrícola que acarretaram na compra de maquinários e insumos químicos, tais como, tratores, sementes geneticamente mudadas e fertilizantes químicos.

diretamente ao processo de ensino e pesquisa epistemológica em favor da industrialização agrária do país.

Outro fator importante é no que se caracteriza a chamada “Cota do Boi”, prática fundamentada na universidade em favor de troca de cabeças de gado, terras, e outros bens em favor da formação superior dos filhos dos grandes fazendeiros e elite brasileira, sendo está uma característica marcante dessa universidade e que vigorou até ao início dos anos 90, demarcando os sujeitos que poderiam ter acesso a academia e a participação do desenvolvimento do capital brasileiro.

Porém com as políticas de expansão, sobretudo a partir de 2004 pelo governo federal, começou todo um processo de transformação da realidade corpórea nas universidades brasileiras, incluindo a UFRRJ. Com a construção e execução do Programa Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidade Públicas - REUNI, em 2004 e que tivera ao longo dos anos 2000 e início da década de 2010, uma quebra sobretudo na Universidade Rural do Rio.

Expandindo seus cursos para além da lógica da grande área das ciências agrárias e suas ramificações, tornando a universidade em um grande centro de geração epistemológica em diversas áreas, bem como atender também ao próprio processo de desenvolvimento econômico e social da baixada e do estado do rio de janeiro, indo atender as áreas das engenharias, das licenciaturas em forma larga. Com a expansão dos campus, além de somada com as políticas afirmativas a partir de 2013, para estudantes de escolas públicas, e em vulnerabilidade socioeconômica e etnicamente racializados, o panorama da universidade estava a se caminhar para um novo local, daquele fora pensado em sua criação no início do Século XX, sobretudo para uma universidade criada a base de exploração da classe trabalhadora, racializada e pobre, além da própria construção física da universidade, que se valeu da mão de obra desses mesmos corpos na metade do século XX, e que por quase toda sua história foram negados de acesso e desenvolvimento crítico, político, social e cultural que a universidade poderia oferecer em favor das reais necessidades do povo.

Outro fator é a implementação da Licenciatura em Educação do Campo, que através primeiramente do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA entre 2010 à 2014, esteve direcionado a receber sujeitos dos diversos movimentos sociais pela luta pela terra, e que de 2014 até os dias atuais, com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, pode também demarcar a posição de entrada das classes populares, para além daqueles que foram agraciados com a mudança carregada pelo REUNI e pela Lei de Cotas, que tramitou com mais de 20 projetos por mais de dez anos no Congresso Nacional, foi o PL n. 73/1999

- acabou por ser finalmente aprovado na forma da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e que colocou dentro da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o debate acerca da construção de epistemologias a partir da educação popular tomando os sujeitos negados à academia, não como objeto de estudo, mas os reais agentes de transformação e de construção epistemológicos seja em classe, raça ou gênero.

Outro ponto é que com a Educação do Campo implementa, um novo projeto político pedagógico fora colocado em prática para além da formação conteudista e erudita que a academia no geral promove, utilizando-se da Pedagogia da Alternância e inaugurando na universidade uma prática entre universidade e território, tornando-se assim de forma prática a partir do curso de Educação do Campo, a real responsabilidade da universidade e da educação como um todo, de promoção desenvolvimentista técnico e político em favor das classes populares dentro da real necessidade postulada por esses, de geração de conhecimentos voltados não ao poder e sim ao povo. Partindo da alternância e de uma real imersão da realidade no entendimento e rigor teórico acerca dos territórios, foi possível travar com outras ferramentas, como o estudo da realidade, os espaços de colocação em comum, os seminários integrados, eventos culturais e etc; numa universidade ruralista e erudita, coloca a Educação do Campo como exercício para se pensar em 2024, uma nova concepção de universidade que seja de fato popularizada não só no acesso, mas também em seus trabalho e devolutiva para sociedade em favor da soberania nacional e da identidade popular desses que compõem o estado brasileiro.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UM NOVO PROJETO EM PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE POPULAR E SUAS EPISTEMOLOGIAS

Acerca da Educação do Campo, esse é um movimento que atrelado junto com a Pedagogia da Alternância, pode-se ver a construção ao longo dos últimos 40 anos, a amplitude e a real necessidade, a partir dos sujeitos do campo e das comunidades tradicionais, que se constitui se num país majoritariamente agrário e com uma extrema disputa por terra e pela grandiosidade que essa exerce na

construção da identidade nacional em sua história tanto social, como também econômica, desde a colonização portuguesa, chegando ao grande comércio mundial e financeiro a partir do agronegócio e da exploração da terra em favor da acumulação desenfreada de capital.

No Brasil, as primeiras políticas públicas de incentivo, sobretudo direcionadas ao desenvolvimento do campo, vieram a partir da lógica global e imperialista, financiada pelos Estados Unidos e sua influência determinante em industrializar a agricultura juntamente com a exploração do trabalho e da mão de obra camponesa, a partir da revolução verde e da expansão do domínio da monocultura. Essa lógica, aqui se fundamentou também a partir da segunda metade da década de 60, em resposta às tratativas de reforma agrária e outras reformas de bases, propostas no país, e que foram interrompidas a partir do golpe e instauração da ditadura cívico-militar brasileira, indo até o ano de 1985. Com a crise da imagem e do poder da ditadura militar a partir da década de 80, somando-se as lutas populares para além da luta pela reforma agrária e do acesso à terra, tem-se também a batalha pela anistia, redemocratização e reestruturação do estado, em favor de um suposto estado democrático de direito a partir da constituição, esta que fora promulgada em 1988. A partir de 1989, o debate a partir do marco geral do Estado brasileiro, os movimentos sociais alçaram um verdadeiro combate para que fosse colocado o acesso universal, colocado na carta magna do país, e da real necessidade do povo brasileiro, de ter uma educação voltada ao que compreendia a maior parte do território, sobretudo com o intuito de formar entendimento da real importância de uma reforma nas estruturas de base e desenvolvimento do país, para a consolidação da democracia popular.

Com isso, a partir dos anos 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1998, ocorreu uma grande vitória para os movimentos sociais que desde João Goulart, lutavam não só pela reforma agrária, mas ao direito à educação, que teve como alicerce a promulgação do Programa Nacional de Educação pela Reforma Agrária – PRONERA, que de acordo com SANTOS e SILVA (2016, P. 138), possibilitou a abertura política de articulação e construção ao longo dos anos de um projeto de educação e avanço da reforma agrária não só com o acesso à terra, sendo sua propriedade, mas a todos os direitos constituídos universais, sendo a constituição de 1998 do Brasil, aumentando os espaços deliberativos, formativos e de debate tanto entre os movimentos sociais, juntamente com as esferas governamentais, desembocando em experiências de formação de educadores em favor desse movimento, fortalecendo e pavimentando a construção de uma outra política pública estritamente importante para consolidação da Educação do Campo, que foi o Programa Nacional de

Formação Superior em Educação do Campo - PROCAMPO, SANTOS e SILVA (2022, P.140), afirmam que fora uma vitória, visto que através desta foi possível expandir ao longo de todo território, diversos cursos de Licenciatura em Educação do Campo pelo país inteiro.

Essa política foi muito importante sobretudo de 2010 à 2016, pois possibilitou de fato a construção prática de luta, não só dentro dos movimentos sociais, como também sua entrada nos espaços de educação superior no Brasil, para a disputa de uma academia e de um espaço do poder que fora as universidades ao longo de toda história, para demonstrar sua responsabilidade com os anseios e construções populares, e não de abastecimento e manutenção das elites brasileiras.

É importante ressaltar que estes estudantes já chegaram à universidade trazendo um histórico de ação política pela defesa de seus territórios e sua cultura. Neste sentido, não se tratava de apenas dar continuidade às ações que eles e elas já realizavam em sua luta política coletiva, mas colaborar e qualificar esta luta a partir da definição de quais conhecimentos e ferramentas sistematizados e veiculados em espaços acadêmicos, em geral, restritos, poderiam lhes ser úteis. Desta forma, além de se aproximarem daquele debate, os estudantes estão atuando como pesquisadores de sua própria história e cultura, o que os coloca num lugar privilegiado de escuta e registro do conhecimento comunitário, os saberes dos mais velhos e a memória coletiva. (Santos e Silva, 2016, p.75).

Contudo, é importante salientar que tanto o PRONERA e o PROCAMPO, diante da crescente neoliberal e fascista, estas foram desmanteladas pois evidenciaram o projeto popular e de transformação em favor da quebra das desigualdades que as classes trabalhadoras, tanto do campo, tanto tradicional, e periférica em contextos urbanos.

4. MONITORIA DA ALTERNÂNCIA, E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DO ESTUDO DA REALIDADE

Uma das práticas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância é a construção do entendimento sobre o ser educador. Toda formulação filosófica e prática das Licenciaturas em Educação do Campo – LEDOCS ⁴ e da alternância é em favor de um projeto social em que a instituição social que o professor e o aluno tomam na lógica comum sejam desconstruídos e se recrie em favor do que é chamado de dialogicidade, Segundo FREIRE (2005), e na

4 LEDOCS é a sigla utilizada para se referir as Licenciaturas em Educação do Campo, no caso da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, utilizamos a sigla LEC.

horizontalidade pedagógica entre educador e educando para educadores. A troca de saberes entre o coletivo é colocado à risca em todo o processo, principalmente no entendimento de formação pedagógica, em entender a educação não como uma posição de poder, mas como ferramenta de popularização do poder, de socialização epistemológica. Uma das ações feita dentro dessa lógica, é a posição dos monitores da alternância, que se estrutura como uma práxis de imersão constante e de aprofundamento dos papéis sociais que a educação do campo pode alcançar, não só dentro de suas comunidades e territórios, mas também dentro dos próprios espaços institucionais.

Partindo das experiências, sobretudo entre 2023 e 2024, a realidade dentro da educação do campo na UFRRJ, tem-se dado pela prática fundamentada na observação e na caracterização de uma licenciatura, em que muito além de uma profissionalização da carreira docente, é o entendimento sobre a realidade subjetiva de si, mas também de trato coletivo, acerca da autonomia que uma educação pública, crítica e transformadora carrega, sobretudo com toda riqueza teórica que se desenvolveu pedagogicamente no Brasil, com autores, como Florestan Fernandez, mas sobretudo com Paulo Freire, no princípio de pensar a educação popular, como uma ferramenta não só de entendimento e luta contra a alienação e ideologia dominante, mas também de reconstrução do exercício educativo voltado às reais especificidades do povo brasileiro.

Essa ação, colocada como monitoria da alternância, consiste sobretudo, em atribuir aos chamados graduandos na educação do campo da UFRRJ, uma prática educativa, para além dos papéis colocados pela dicotomia entre professor e aluno, e colocar em evidência a maior especificidade do processo, que é garantir o desenvolvimento da coletividade, da dialogicidade, como ressalta Rodrigues (2020).

Segundo FREIRE (2005), é da autonomia em constante ação, para transformar não só as práticas dentro das suas atividades territoriais, mas também como em disputa pela participação e construção da universidade, das teorias e dos saberes voltadas a quem realmente interessa, que são os sujeitos e não para em favor do capital, seja ele em quaisquer fora que seja dominante dentro dos centros políticos de formação e geração de ciência.

5. CONCLUSÃO

Como fora visto, a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, está estritamente ligada ao próprio processo de lutas populares, e da real necessidade que o país carrega de uma profunda intensificação das reformas de bases, que foram negadas de implementação pelas elites na década de 60, resultando num dos processos mais devastadores na história brasileira, que fora a ditadura cívico-militar.

Com o avanço e fortalecimento dos movimentos sociais e suas organizações alcançando os debates entre os mais diversos locais institucionais, fora visto um avanço nas políticas de acesso e popularização ao ensino superior, mas ainda é perceptível que a academia ainda se vira aos interesses do capital, quando esta deveria a pôr assumir enquanto esfera estatal, sua responsabilidade e compromisso com os movimentos e comunidades tradicionais e populares, trazendo o cerne do desenvolvimento não no acúmulo de capital, mas no desenvolvimento social e econômico voltado para aqueles que por toda uma historiografia foram negados.

Quando se sobrepõe dentro da lógica dominante da universidade, práticas como a educação do campo e seu projeto político pedagógico voltado em fomentar o estudo da realidade e da alternância, evidencia-se a possibilidade de construção de uma nova reforma, agora não só de infraestrutura e expansão conforme ocorrera com o reuni, o PRONERA e o PROCAMPO, mas também de ideologia pedagógica de funcionamento e real compromisso universitário na construção de ações, políticas e agentes de transformação, em favor de um projeto de desenvolvimento, identidade e soberania nacional comportando os corpos que se colocam no dia a dia a sustentação para tamanhas riquezas e ações que o Brasil possui.

É utilizar-se da importância com mudança do público que hoje ocupa as universidades públicas em construir enquanto projeto, uma universidade que se popularize cada vez mais em suas práticas de ensino, em suas pesquisas e suas devolutivas com a sociedade, partindo da autonomia, do afastamento da dicotomia e dos saberes estruturados em relações de poder, e que se constitua entre a totalidade de formação que a transformação social só ocorrerá a partir da prática popular, evidenciando uma reforma curricular e epistemológica do real papel de para que e para quem a universidade está se direcionando. É urgente e visível o entendimento de que a educação brasileira é uma das ferramentas possíveis de alçar o país a uma posição de destaque e construção coletiva de uma identidade que seja realística com seu corpo social. É pensar porque uma universidade ruralista e centenária, se coloca à disposição de pensar pedagogicamente o campo, mesmo com suas dificuldades, chamando os movimentos sociais, mas não consegue avançar em um próprio processo de extensão rural e colocar estes sujeitos a construir práticas e técnicas também naqueles que são os cursos clássicos da UFRRJ, como agronomia, veterinária, zootecnia, e até mesmo o curso de licenciatura em ciências agrícolas. É colocar os movimentos sociais e a educação popular para se pensar na atualização e transformação do interesse de atendimento real da universidade que é de parar e com o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, Brasília, DF, 1º fev. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.
- _____, **DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SECAD/MEC. Brasília, DF, 16 ago. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 25 ago. 2024.
- _____, **DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. SECAD/MEC. Brasília, DF, 8 Dez. 2020.
- _____, **Lei 12.711 29 de agosto de 2012**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso: 22.ago. 2024
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058. - Disponível em <https://bds.unb.br/handle/123456789/967>. Acesso: 15 Abril 2024.
- HEIDEMANN, Karine Maria; ANJOS, Daniela Dias dos. **APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA, CADERNO DA REALIDADE E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: BUSCANDO REVELAR DESCRITORES DE UMA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE**. Ciências Humanas, v. 27, n. 127, p. 01-08, out. 2023. Disponível em: <https://revistافت.com.br/apropriacao-da-leitura-e-da-escrita-caderno-da-realidade-e-a-pedagogia-da-altern-ncia-buscando-revelar-descritores-de-uma-pesquisa-de-estado-da-arte/>. DOI: 10.5281/zenodo.8408741. Acesso em: 25 ago. 2024.
- MOREIRA, Roberto José. Críticas ambientalistas à revolução verde. **Estudos sociedade e agricultura**, 2000.
- Rocha, Maria Isabel Antunes; Silvanete Pereira dos Santos; and Ramofly Bicalho. “A Alternância na Formação Inicial de Professores na Licenciatura em Educação do Campo na Região Sudeste.” **Revista Inter-Ação 47.2 (2022)**: 476-491. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72112>. Acesso em: 29 Maio 2024.
- RODRIGUES, Anny Camila Lima; OLIVEIRA, Fábio Freire de; COSTA, Odaléia Alves da. **Conhecendo a pedagogia da alternância**. São Luís: IFMA, 2020. – Disponível em: https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-MANUAL_CONHECENDO_A_PEDAGOGIA_DA_ALTERN%C3%82NCIA.pdf. Acesso: 10 abril. 2024.

SANTOS. Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em educação do campo:** Pronera, Procampo e Pronacampo. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493>. Acesso: 30 maio 2024.

RAÍZES DA RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DE CAMPO COMO SEMENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Francisco Idênio Pontes Correia¹

Diego Ruas Almeida²

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil é uma construção histórica marcada por tensões, resistências e conquistas protagonizadas pelos sujeitos que vivem e produzem no espaço rural. Por décadas, a política educacional brasileira ignorou as especificidades do campo, tratando-o como extensão da cidade e impondo modelos pedagógicos urbanos que não dialogavam com os modos de vida, saberes e culturas dos povos do campo. Essa invisibilidade educacional contribuiu para a perpetuação de desigualdades sociais, econômicas e territoriais, aprofundando o abismo entre o campo e a cidade.

Segundo Ramofly Santos (2017), a escola rural foi concebida como instrumento de integração subordinada, com currículos descontextualizados, professores sem formação específica e estruturas físicas precárias. A ausência de políticas públicas voltadas para a educação rural reforçou a marginalização dos sujeitos do campo, negando-lhes o direito a uma educação que respeitasse suas identidades e realidades. A partir da década de 1990, no entanto, os Movimentos Sociais passaram a reivindicar uma educação que fosse “do campo e para o campo”, dando início a um processo de ressignificação da educação rural.

1 Graduação: Pedagogia habilitado em Gestão Escolar – Universidade Federal do Ceará. Especialização: Pós-Graduação em Educação UNIP – Universidade Paulista. Pós-Graduação em Saúde Pública UVA – Universidade Vale do Acaraú. Mestre em Educação pela Word University Ecumenical/Unimes e Doutorando em Educação pela Cristian Business School. Membro do Núcleo de Pesquisas Educação, Tecnologia e Formação Docente-NUPET. Professor Universitário da Universidade Paulista – UNIP. E-mail: pontesidenio@gmail.com

2 Graduado em Engenharia Florestal (Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM) e Formação Pedagógica em Biologia (Faveni) E-mail: Diegoruas.florestal@gmail.com

A Educação do Campo, portanto, não é apenas uma modalidade educacional, mas um projeto político e pedagógico que busca romper com a lógica hegemônica e construir uma proposta emancipadora, enraizada na realidade dos povos do campo.

Ela se fundamenta em princípios como a valorização dos saberes populares, a territorialidade, a agroecologia, a interdisciplinaridade e a participação comunitária.

Como destaca Paulo Freire (1970), “a educação deve partir da realidade concreta dos educandos”, promovendo uma leitura crítica do mundo e a transformação das estruturas sociais.

A Educação do Campo surge como resposta à negação histórica do direito à educação dos sujeitos rurais. Ela não é uma simples adaptação da educação urbana ao meio rural, mas sim uma proposta pedagógica contra hegemônica, construída a partir das experiências, saberes e práticas dos movimentos sociais e das comunidades camponesas.

Trata-se de um projeto político que busca transformar a educação em instrumento de emancipação, valorizando a territorialidade, a cultura local, a agroecologia e a participação comunitária.

A invisibilidade educacional do campo está diretamente relacionada ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial que predominou no Brasil ao longo do século XX. Esse modelo, centrado na lógica do capital e na concentração fundiária, marginalizou os trabalhadores rurais, negando-lhes acesso à terra, à saúde, à educação e à cidadania. Como aponta João Batista Ferreira (2022), a história da educação rural no Brasil é marcada por 200 anos de exclusão, onde os sujeitos do campo foram tratados como “população excedente” e suas demandas ignoradas pelas políticas públicas.

Nesse contexto, os Movimentos Sociais desempenham papel central na formulação e implementação da Educação do Campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Via Campesina são exemplos de organizações que articulam práticas educativas com as lutas pela terra, pela reforma agrária e pela justiça social. A criação de programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) e o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) são frutos dessa mobilização coletiva.

A Educação do Campo, portanto, é resultado direto da mobilização popular e da construção coletiva de saberes. Ela se fundamenta nos pressupostos teóricos da pedagogia freireana, que propõe uma educação libertadora, dialógica e crítica.

Paulo Freire (1970) defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo a leitura crítica do mundo e a transformação das estruturas sociais. Essa perspectiva é incorporada nas práticas educativas do campo por meio de metodologias participativas, projetos integradores e valorização da cultura local.

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a Educação do Campo e os Movimentos Sociais, destacando como esses atores têm contribuído para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a emancipação dos sujeitos do campo. A pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer uma educação que respeite a diversidade, promova a equidade e contribua para a transformação das realidades rurais. Ao reconhecer os saberes e as lutas dos povos do campo, a Educação do Campo se afirmar como instrumento de resistência e de construção de um projeto de sociedade mais justo, plural e democrático.

Além disso, este estudo busca compreender os desafios contemporâneos enfrentados pela Educação do Campo, como o fechamento de escolas rurais, a precarização da infraestrutura, a descontinuidade de políticas públicas e a formação docente inadequada.

A partir de uma abordagem crítica e dialógica, fundamentada nos referenciais teóricos de Paulo Freire, Ramofly Santos, Maria Aparecida Silva e João Batista Ferreira, pretende-se contribuir para o debate sobre o papel da educação na construção de territórios educativos que valorizem a vida, a cultura e a produção dos povos do campo.

2. DESENVOLVIMENTO

A história da Educação do Campo no Brasil é marcada por invisibilidade e negligência. Por muito tempo, o campo foi visto como espaço de atraso, e a escola rural como instrumento de assimilação à cultura urbana. Como destaca Ferreira (2022), a escola rural foi concebida sem autonomia curricular, com professores improvisados e sem infraestrutura adequada.

Essa abordagem reforçou a marginalização dos sujeitos do campo, negando-lhes o direito a uma educação que respeitasse suas especificidades territoriais, culturais e econômicas.

A virada conceitual começa nos anos 1990, com a articulação dos Movimentos Sociais e a emergência de uma nova concepção de educação, que reconhece o campo como espaço de vida, cultura e produção de saberes.

A Educação do Campo passa a ser entendida como um projeto político-pedagógico que valoriza a territorialidade, a agroecologia, a interdisciplinaridade e a participação comunitária.

Tabela 1 – Comparativo entre Educação Urbana e Educação do Campo

Aspecto	Educação Urbana	Educação do Campo
Currículo	Padronizado, urbano-centrado	Contextualizado, territorialidade
Formação docente	Genérica	Específica para o campo (via PROCAMPO)
Metodologia	Tradicional, conteudista	Dialógica, interdisciplinar
Participação comunitária	Limitada	Ativa e protagonista

Fonte: criada pelo autor

A tabela acima evidencia que a Educação do Campo rompe com a lógica urbana, propondo uma educação enraizada na realidade dos sujeitos rurais. Essa ruptura é fundamental para a construção de uma escola que não apenas ensine, mas que também emancipe.

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS COMO ARQUITETOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os Movimentos Sociais desempenham um papel central e fundador na construção da Educação do Campo. O MST, por exemplo, desde sua fundação, articula de maneira indissociável a luta pela terra com a luta por um projeto educacional próprio. Como afirma Silva (2020), os movimentos sociais não se limitam a reivindicar direitos perante o Estado; eles são protagonistas na construção de práticas educativas inovadoras que dialogam diretamente com os princípios da pedagogia freireana, tais como a dialogicidade e a valorização do saber popular.

A trajetória de conquistas da Educação do Campo é marcada por uma série de marcos históricos, fruto dessa intensa mobilização social. O ano de 1998 representou um avanço significativo com a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que constituiu o primeiro reconhecimento institucional da necessidade de uma educação específica e adequada para os assentamentos da reforma agrária.

Esse processo de consolidação ganhou maior densidade política em 2006, com a realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Este evento foi fundamental para sistematizar e estabelecer as diretrizes e princípios que passariam a orientar oficialmente essa modalidade de ensino, dando-lhe uma identidade pedagógica e política mais definida.

Posteriormente, em 2012, foi lançado o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), que ampliou o escopo e o alcance das políticas públicas, integrando diversas ações para a educação básica e superior

nas áreas rurais. Dois anos depois, em 2014, a consolidação normativa avançou com a definição das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que detalharam os procedimentos para a oferta educacional, garantindo um tratamento específico e diferenciado.

Esses marcos representam muito mais do que simples avanços legislativos e programáticos. Eles simbolizam o fortalecimento da identidade política dos sujeitos do campo e materializam conquistas coletivas, fruto de uma articulação persistente entre movimentos sociais, universidades, comunidades rurais e instâncias governamentais.

Portanto, a consolidação da Educação do Campo como política pública é resultado direto da resistência, da organização popular e da capacidade propositiva dos movimentos sociais. Eles atuaram e atuam como sujeitos políticos fundamentais, formulando propostas, pressionando governos e, não menos importante, implementando e testando práticas pedagógicas alternativas e emancipatórias nos próprios territórios.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA TERRA

A Educação do Campo se fundamenta nos princípios da pedagogia freireana, que propõe uma educação libertadora, dialógica e crítica. Paulo Freire (1970) defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo a leitura crítica do mundo e a transformação das estruturas sociais.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” – Paulo Freire

Essa perspectiva é incorporada nas escolas do campo por meio de metodologias participativas, projetos integradores e valorização da cultura local. A pedagogia da terra, como é chamada por alguns autores, propõe uma educação que respeite os tempos e ritmos do campo, que valorize a oralidade, a ancestralidade e a coletividade.

Essas práticas pedagógicas, fundamentadas na pedagogia freireana, têm como objetivo promover uma educação libertadora, contextualizada e transformadora.

Elas partem da realidade concreta dos educandos e valorizam os saberes populares, a cultura local e a participação ativa da comunidade.

A seguir, são apresentados exemplos que ilustram como esses princípios se materializam nas escolas do campo:

2.2.1 Projetos de agroecologia que articulam teoria e prática:

Esses projetos permitem que os estudantes compreendam os processos produtivos do campo de forma crítica e integrada. Ao cultivar hortas escolares,

estudar o solo, as sementes e os ciclos naturais, os alunos relacionam conteúdos de ciências, geografia e matemática com a prática cotidiana da agricultura familiar. Além disso, promovem valores como sustentabilidade, cooperação e respeito à natureza.

2.2.2 Planejamento participativo com a comunidade:

Inspirado na concepção de educação como prática da liberdade, o planejamento participativo envolve pais, educadores, lideranças locais e estudantes na construção do projeto político-pedagógico da escola.

Essa prática fortalece o vínculo entre escola e território, assegura que os conteúdos dialoguem com as necessidades reais da comunidade e estimula o protagonismo dos sujeitos do campo.

Oficinas de saberes tradicionais, como ervas medicinais e culinária local: Essas oficinas valorizam os conhecimentos ancestrais e populares presentes nas comunidades rurais.

Ao estudar o uso de plantas medicinais, técnicas de preparo de alimentos típicos ou práticas de cura tradicionais, os alunos reconhecem a importância dos saberes não acadêmicos e desenvolvem respeito pela cultura local. Essa abordagem rompe com a lógica colonial que desqualifica os saberes do campo.

2.2.3 Estudos do meio que relacionam o território com os conteúdos escolares:

Os estudos do meio consistem em atividades que levam os alunos a explorar o território onde vivem, observando aspectos ambientais, sociais, econômicos e culturais. Ao visitar rios, roças, feiras, associações e espaços comunitários, os estudantes desenvolvem uma leitura crítica do mundo e conectam os conteúdos escolares à realidade concreta. Essa prática estimula o pensamento interdisciplinar e o engajamento social.

Essas práticas não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também reafirmam a escola do campo como espaço de resistência, de valorização da identidade campesina e de construção coletiva do conhecimento.

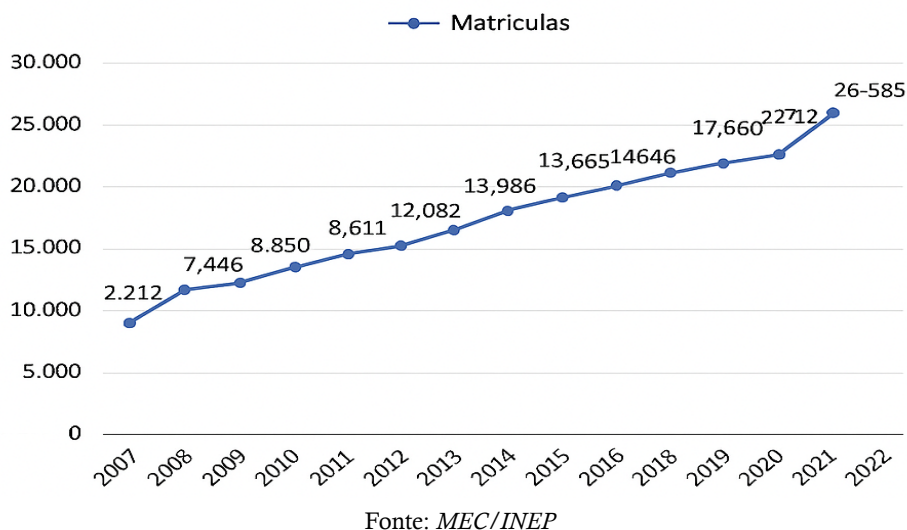
Elas materializam os princípios freireanos de diálogo, problematização e transformação social, tornando a educação um instrumento de emancipação dos sujeitos do campo, promovendo uma educação significativa, que reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e não apenas como receptores.

2.3 IMPACTOS E RESULTADOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diversos estudos apontam os impactos positivos da Educação do Campo. Santos (2017) destaca que essa modalidade tem contribuído para a redução

da evasão escolar, o fortalecimento da identidade campesina e a formação de lideranças comunitárias. A presença de educadores oriundos das comunidades e o uso de metodologias participativas são fatores que potencializam esses resultados.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas em Licenciatura em Educação do Campo (2007-2022)



O gráfico mostra o crescimento das matrículas em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, evidenciando a demanda por formação docente específica.

Esse crescimento reflete o reconhecimento da Educação do Campo como campo legítimo de formação e atuação profissional.

Além disso, há relatos de experiências exitosas em escolas do campo que adotam currículos contextualizados, promovem a valorização da cultura local e articulam saberes científicos e populares.

Essas escolas tornam-se espaços de resistência, de produção de conhecimento e de fortalecimento da identidade coletiva.

2.4 DESAFIOS ATUAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos avanços, a Educação do Campo enfrenta desafios significativos. O fechamento de escolas rurais, a precarização da infraestrutura, a falta de transporte escolar e a descontinuidade de políticas públicas comprometem a efetividade dessa proposta. Silva (2020) alerta que sem o fortalecimento das políticas públicas e a atuação contínua dos movimentos sociais, a Educação do Campo corre o risco de retroceder.

Figura 2 – Escola do campo fechada em comunidade rural do Nordeste



Fonte: *SINTERGS*

A imagem acima retrata uma realidade comum em muitas comunidades rurais: escolas fechadas, prédios abandonados e crianças sem acesso à educação. Essa situação exige ações urgentes por parte do Estado e da sociedade civil.

As perspectivas futuras para a Educação do Campo passam pela retomada de programas como o PRONERA e o PRONACAMPO, pela valorização da formação docente específica e pela garantia de financiamento público.

É necessário reconhecer a Educação do Campo como direito constitucional e como instrumento estratégico para o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, como proposta político-pedagógica, representa uma ruptura com o modelo hegemônico de educação urbana-industrial que historicamente marginalizou os sujeitos do campo. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que essa modalidade educacional não é apenas uma alternativa metodológica, mas sim uma expressão concreta da luta por direitos, por reconhecimento e por justiça social.

Os Movimentos Sociais, como o MST, a CONTAG e a Via Campesina, foram e continuam sendo os principais articuladores da Educação do Campo. Eles não apenas reivindicaram políticas públicas, mas também construíram práticas pedagógicas

enraizadas na realidade dos territórios rurais. A criação de programas como o PRONERA, o PRONACAMPO e o PROCAMPO são frutos dessa mobilização coletiva, que transformou a educação em instrumento de emancipação.

A análise dos pressupostos teóricos, especialmente da pedagogia freireana, revelou que a Educação do Campo se fundamenta em uma concepção crítica e libertadora de educação. Paulo Freire nos ensina que “a educação muda as pessoas, e pessoas transformam o mundo”. Essa perspectiva é incorporada nas práticas educativas do campo por meio de metodologias participativas, currículos contextualizados e valorização dos saberes populares.

Os impactos da Educação do Campo são evidentes: redução da evasão escolar, fortalecimento da identidade campesina, formação de lideranças comunitárias e ampliação do acesso à formação superior. No entanto, os desafios persistem. O fechamento de escolas rurais, a precarização da infraestrutura, a descontinuidade de políticas públicas e a formação docente inadequada são obstáculos que precisam ser enfrentados com urgência.

Diante disso, reafirma-se a importância de reconhecer a Educação do Campo como direito constitucional e como estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais. É necessário garantir políticas públicas permanentes, financiamento adequado, formação docente específica e participação ativa das comunidades. Mais do que uma modalidade educacional, a Educação do Campo é um projeto de sociedade – um projeto que valoriza a vida, a cultura, a produção e a resistência dos povos do campo.

Este artigo contribui para o debate sobre a centralidade da educação na construção de territórios educativos que promovam a equidade, a diversidade e a transformação social. Ao reconhecer os saberes e as lutas dos sujeitos do campo, reafirma-se que a Educação do Campo não é apenas possível – ela é urgente, necessária e profundamente transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, João Batista. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/6484>. Acesso em: 14 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, Darlene; SILVA, Jéssica; COSTA, Ana Paula. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/CBJqwZKM8jQnWzXmpk7X8CD>. Acesso em: 14 out. 2025.

ROSA, Jéssica *et al.* Educação do campo e a relação com os movimentos sociais: uma pesquisa bibliográfica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28069>. Acesso em: 14 out. 2025.

BICALHO, Ramofly dos Santos. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas. **Revista Educação (UFSCar)**, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 1-20, 2017. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1018>. Acesso em: 14 out. 2025.

SILVA, Maria Aparecida. **Educação do campo e movimentos sociais: a luta pela terra e por direitos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16523>. Acesso em: 14 out. 2025.

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-INDÍGENA E CULTURA ANTIRRACISTA EM ESCOLAS DO CAMPO

Juliana Rondon¹

Valmir Moreira Coelho²

INTRODUÇÃO

Este presente artigo surgiu da incitação por parte de dois mestrados do ProfHistória que atuam em escolas do campo, e que a partir da necessidade de compreender as disciplinas abordadas na matriz curricular do mestrado profissional, da sua atuação docente e da exigência do cumprimento das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que o objetivo geral desta pesquisa é analisar como o ensino de História Afro-Indígena pode ser ressignificado nas escolas do campo a partir da adequação curricular e das práticas pedagógicas docentes, desse modo propondo uma reflexão sobre tais práticas, o currículo e as metodologias pautadas na promoção de uma formação crítica, plural e inclusiva.

No contexto das escolas do campo, o desafio fica maior devido a migração de professores de História que saem da atuação das escolas urbanas e passam a integrar o quadro de profissionais das unidades escolares inseridas no meio campestre nessa perspectiva exige a reconstrução da prática e concepção de ensino, compreendendo que está diante de uma realidade social e cultural distinta da qual estava habituado. Como destaca Avelino *et al.* (2022) sobre “a identidade das escolas do campo que estão vinculadas à temporalidade, à memória e aos saberes próprios da comunidade”, exigindo um currículo integral que dialogue com as condições e o modo de vida local.

A Educação do campo não está exígua apenas a adequação de conteúdo, mas a integração de um currículo educativo arraigado na cultura e na luta social da comunidade. Neste cenário, a disciplina de História e o seu ensino assumem

1 Licenciada em História pela Universidade de Jales – UNIJALES - 2016. Mestranda em Ensino de História no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UFMT. E-mail: juliana.rondon1@sou.ufmt.br.

2 Licenciado em História pela UNIVAG - 2004. Mestrando em Ensino de História no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UFMT. E-mail: valmircoelho475@gmail.com.

papel fundamental ao proporcionar aos estudantes a função de protagonistas no (re)conhecimento e nas transformações históricas e a compreensão das relações de poder que moldaram sua trajetória local. Assim, autores como Caldart (2020) e Martins (2020) reforçam a função social das escolas para a construção de sujeitos críticos e capazes de compreenderem o mundo em que vivem, agindo conscientemente sobre ele.

Ante o exposto, transfigura-se a necessidade iminente de se repensar o ensino de História Afro-Indígena nas escolas do campo, reestruturadas nas leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornam obrigatório a inclusão da história da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Mais que uma exigência, essa integração representa um compromisso ético e político, além de promover a visibilidade e restauração histórica.

O artigo está estruturado em três capítulos: o primeiro traz uma breve discussão sobre “O Ensino de História nas escolas no campo: currículo, teorias e práticas sociais do saber” trazendo aporte teórico de autores que dialogam sobre como a educação tem sido pensada na educação para o campo, como eles estão sendo trabalhados diante das exigências e realidade de cada comunidade, e de que forma pode-se repensar este currículo. O segundo capítulo traz duas leis fomentadas a mais de 15 anos, mas que passou a ter visibilidade e cobrança de inserção recentemente promovendo uma interação sobre “As leis 10.639/2003 e 11.645/2008: desafios e possibilidades para à implementação integral no ensino de História” dialogando com teorias que aportam a sua implementação, mas a resistência de um currículo pouco flexível. O terceiro e último capítulo traz relatos de experiências vivenciados por dois professores de História que atuam em escolas do campo, e que a partir da indagação no ProfHistória perceberam a necessidade de ressignificar suas práticas pedagógicas.

Ao articular a teoria com a vivência prática e a legislação vigente que este estudo buscou contribuir para a consolidação de uma educação histórica comprometido com o cumprimento social da integração do currículo e dos direitos de povos invisibilizados pela história, promovendo assim o reconhecimento das diversidades e a construção de um currículo que dá voz e vez ao protagonismo dos alunos das escolas do campo.

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS NO CAMPO: CURRÍCULO, TEORIAS E PRÁTICAS SOCIAIS DO SABER

Ser professor de História na contemporaneidade é um desafio diário a ser enfrentado pelos profissionais da educação, mas ser professor em escolas no campo são incitações contínuas para quem atua a mais de décadas em escolas da zona urbana.

Quando o professor exerce sua função por muito tempo em uma modalidade de ensino, numa única escola e no decorrer do processo se faz necessário mudar para atuar numa escola no campo, pressentindo-se que não se conhece nada e se faz necessário provocar um realinhamento de práticas pedagógicas distintas das quais estava-se habituado a exercer.

É o que afirma Avelino (2002, 1) sobre a identidade das escolas no campo:

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.

A partir dessa definição, compreende-se que o ensino nas escolas no campo, devem respeitar as questões sociais, históricas, econômicas, ambientais e a formação da sociedade local. O que nos leva a refletir como os conteúdos e livros que são utilizados para a formação curricular de alunos da zona urbana, devem ser adequados ao ensino dos alunos das escolas no campo, sem retirar a essência do ensino e sem ferir características dos povos locais?

É o que corrobora Martins (2020, 20-21):

Não podemos afirmar que há um processo unificado no que tange às práticas de ensino e aprendizagem da Educação do Campo, mas sim, que há princípios comuns. Tais princípios vão além da prática educativa e alcançam a perspectiva de que o campo é “lugar de gente”, ou seja, é um espaço humanizado e, ainda, propicia a reflexão da emancipação em toda sua amplitude. Tais eixos colaboram na consolidação de ações próprias que se tornam o cerne da educação do campo, como a pedagogia da alternância, a pedagogia do movimento e a vinculação necessária da escola com a realidade social. Práticas que culminarão em uma concepção de escola comum.

Diante da nova realidade é preciso, primeiramente conhecer o seu público, de onde vem, quais suas origens, o que eles trazem de bagagem, o que falta ser complementado nessa formação curricular. A semana pedagógica é um momento de reflexão e de construção de currículo, conteúdos, materiais, teorias e práticas que deverão ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, porém o currículo é diferenciado, pois há o adendo de um público concebido por diversas formações como a presença de alunos negros e indígenas, e com cultura de conhecimentos sobre o campo. E ainda como se não fosse suficiente essa nova perspectiva, ainda há o material a ser trabalhado que fora pensado em alunos de centros urbanos e como essa adequação acontece no currículo buscando uma valorização cultural dos povos locais?

Caldart (2020, 4) reflete sobre o papel social da escola nessa construção de aprendizado em escolas no campo ao apontar que:

Há processos de reconstrução social e ecológica do mundo em curso, construídos nas contradições e em ambientes cada vez mais conflituosos e tensos. Esses processos trazem desafios formativos e educacionais cuja grandeza ainda nem conseguimos dimensionar suficientemente. Já sabemos, porém, que é nossa tarefa ajudar, especialmente a juventude, a converter sua crescente insatisfação em um projeto coletivo de construção de alternativas. Estamos tratando de desafios que não se resolvem pela/na escola. São muito mais amplos. Entretanto, não nos parece mais possível discutir a função social da escola senão como parte deles.

Desse modo, enquanto professores de História, não podemos pensar no conteúdo apenas como uma replicação, mas como podemos ressignificar esses conteúdos e cumprir na íntegra a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em espaços que se formaram a partir da resistência social, da agricultura, do modo de produção e de vida.

É preciso um trabalho diferenciado do professor de História nesta perspectiva de ensino, construir espaços de adequação do currículo, fortalecendo teorias e saberes afro-indígenas, de comunidades do campo e de combate a cultura antirracista, essa dinâmica é possível, com leituras que corroboram com o currículo pré-existente, trazendo para a realidade dos alunos, público-alvo do ensino nas escolas no campo.

Essa dinâmica é defendida por Taffarel *et al.* (2010, 62-63):

Essa atitude, compromisso, estudo e engajamento requerem: a) a crítica constante da realidade brasileira, da escola capitalista e das concepções liberais de educação em suas diferentes versões ou correntes; b) a compreensão e tomada de posição no embate de projetos de campo e de sociedade em que nosso trabalho se insere; c) o diálogo permanente com a leitura da realidade da família/comunidade dos trabalhadores do campo; d) a análise constante e clareza dos problemas centrais a serem enfrentados; e) a avaliação contínua da nossa prática educativa; f) a leitura de outras práticas educativas para aprender com as experiências; g) o estudo contínuo da teoria pedagógica emancipatória; e h) o envolvimento com a luta pela educação e pelo projeto de desenvolvimento do campo e popular que está em construção – o projeto socialista.

A construção do currículo para escolas no campo, deve ser um trabalho ferrenho por parte do professor, pois como já existe um conteúdo íntegro e obrigatório, deve se pensar em como a construção dessas teorias será essencial no cotidiano dos alunos, e como os saberes populares da comunidade darão sentido ao que se pretende mediar, sendo assim, um trabalho contínuo sobre o conteúdo é realizado a cada bimestre, suprimindo a necessidade de um currículo específico para as escolas no campo.

Essa prática docente exige que o professor consiga trabalhar com a valorização cultural em todos os sentidos, trazendo a realidade do aluno para o

aprendizado, e levando teorias e práticas para o cotidiano do aluno. Assim como pontua Caldart (2009, 36):

Sem dúvida nossa retrovisão histórica é ainda muito pequena para dar conta de uma análise mais profunda do processo de construção prático teórica da Educação do campo. Mas a necessidade de tomada de posição imediata e de um pensamento que ajude a orientar uma intervenção política na realidade de que trata nos exige pelo menos uma aproximação analítica nesta perspectiva. Vivemos em um tempo de urgências: densas e radicais como são as questões da vida concreta, de pessoas concretas, especialmente as questões de ‘vida por um fio’, nos seus vários sentidos. E não estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do campo em um momento qualquer, mas exatamente no momento onde estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, o que se de um lado dificulta ainda mais uma análise objetiva, de outro nos instiga a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários.

Essa análise reforça ainda mais nossa concepção do ensino de História em escolas no campo, nos fazendo refletir e dialogar com autores que contemplem essa contextualização que o ensino da História Afro-Indígena necessita dentro da objetivação deste artigo sobre a discussão da temática proposta. É o que defende Lima (2020, 147):

Por muito tempo o modelo educacional ofertado aos povos do campo foi pensado e materializado por meio dos interesses das classes dominantes, que mediante campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo negaram a esse público o direito a uma educação de qualidade que respeitasse as suas particularidades e que contribuísse para sua inserção político-social. A discriminação aos valores do homem e da mulher do campo, assim como a sua desvalorização enquanto força produtiva, fizeram com que se implantasse, nas escolas do campo, um projeto pedagógico baseado no paradigma urbano de desenvolvimento. Por conseguinte, a educação do campo passou então a ser um instrumento do referencial teórico urbano, reprodução feita pelos seus profissionais de educação, cujo currículo negava as potencialidades dos educandos e a sua identidade enquanto camponeses.

Essa descontextualização do currículo programado para escolas urbanas, a ressignificação do currículo e a contextualização de novas teorias e práticas, sem descumprir o cronograma atual é de suma importância para atingir os objetivos de ensino as comunidades quilombolas, ribeirinhas, do campo ou indígenas. Repensar não apenas o ensino de História, mas toda a prática pedagógica com estratégias, metodologias e dinâmicas que atendam diretamente ao público em que se leciona.

A partir da compreensão do contexto e dos desafios pedagógicos nas escolas do campo, torna-se necessário discutir como as políticas públicas e as legislações específicas sobre a educação das relações étnico-raciais vêm sendo

implementadas, aspecto que será abordado no próximo capítulo que discutem diretamente as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, além de apontar quais são os desafios enfrentados durante a implementação do currículo e pautados em quais legislação são realizadas essas imposições de currículo, pontuando também possibilidades de ensino adequados ao conteúdo programático sem ferir as legislações municipais, estaduais ou federais.

AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

No âmbito escolar denota-se a presença da implementação de temáticas indígenas, africanas e afro-brasileiras em forma de projeto e apenas em datas específicas como semana de comemoração aos povos indígenas, ou dia da consciência negra, porém no que tange na íntegra as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 estão longe de serem apenas essa concepção.

Enquanto professores de História é perceptível que a inclusão dessas leis se faz necessário mediante uma ressignificação de currículo, de modo que o professor trabalhe ao longo do ano letivo com temas que contemplem este ensino. Destaca-se no contexto das leis que tal obrigatoriedade não deve ser apenas da disciplina de História, mas de todo o conjunto educacional, cada um dentro de suas habilidades e formações devem atender esta demanda.

Silveira (2024, 776) aponta que:

Compreender a Lei 10.639/2003 requer a percepção de seu contexto histórico, marcado por intensas lutas sociais, em vez de vê-la como uma concessão estatal. Sua constituição foi influenciada pela participação ativa de ativistas, educadores/as e pesquisadores/as e dos movimentos sociais, principalmente os movimentos sociais negros, que desempenharam um papel significativo durante as definições e negociações junto ao Conselho Nacional de Educação para a implementação da legislação estudada. Suas contribuições foram fundamentais para assegurar o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana a partir da obrigatoriedade do ensino desses saberes nos níveis e modalidades da Educação Básica brasileira.

A primeira discussão sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é compreender a sua essência de implementação, a partir de quando ela surgiu, quais foram os processos ocorridos para que ela fosse fundamentada. Outra pauta é apresentar as possibilidades de ensino dentro da educação básica.

A lei 10.639/2003 em seu contexto altera a LDB 9394/96 no que se refere ao ensino da cultura africana no Brasil, a promoção desta lei torna obrigatório a partir da sua validação que o as escolas de educação básica devem obrigatoriamente inserir na matriz curricular o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira com o objetivo de que o (re)conhecimento da contextualização histórica desses povos na formação da sociedade e da história do Brasil promovam a valorização e visibilidade dos povos que foram apagados pela história, além de promover uma cultura antirracista.

Sabe-se que a situação do negro africano trazido para o Brasil para a comercialização e para o trabalho escravocrata fez com que a imagem desses povos no nosso continente fosse construída com preconceito, racismo, violência e estereótipos que romperam séculos e atingem os dias atuais. A desconstrução dessa imagem inicia-se com movimentos sociais negros na busca por voz e vez diante da sociedade, e a conquista dessa lei é passo primordial para a população afro-brasileira.

No âmbito escolar, sua aplicabilidade, na maioria das vezes é enxergada apenas em forma de projetos, que tem data e hora para começar e terminar, e é essa pauta que trazemos nesta abordagem. Enquanto professores de História nosso papel deve ir além de projetos que englobem a cultura e história africana, mas promover a interação da escola, num processo contínuo e duradouro dessas temáticas.

Este processo deve ser discutido no início do ano letivo, durante a semana pedagógica com todos os profissionais da escola, apresentando a todos que a sua implementação deve ser feita ao longo do ano letivo, e que todos são responsáveis por essa articulação em sala de aula.

A História bem como a cultura africana e afro-brasileira é riquíssima em contextualização, além da disciplina de História existem possibilidades de integração em outras disciplinas como: geografia trabalhar a questão da territorialidade desses povos, a formação de cidades a partir dos quilombos, as origens de países da África, a desmitificação de que a África é um país e não um continente, apresentando sua grandeza e também riqueza, abordar a diáspora africana. É o que afirma Neves e Santos (2019, 210):

A geografia é a área do conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para a sociedade, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para uma melhor organização do espaço. Deste modo, a geografia é uma ciência fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição especial.

Essas possibilidades se expandem para a Língua Portuguesa com o (re) conhecimento da diversidade linguística brasileira que tiveram origem na língua africana, entender sua influência a partir do Bantu, Iorubá e Ewe-Fon, abordar literatura e autores negros promovendo reconhecimento da formação da língua portuguesa brasileira.

A Educação Física e Arte por sua vez tem um amplo campo de trabalho sobre as danças, os jogos, as máscaras, resistência e preservação cultural. A disciplina de Ciências pode aprofundar seus estudos sobre a culinária de origem afro, pesquisar sobre a origem das plantas utilizadas nessa culinária, apresentar conceitos sobre frutos nativos e afrodisíacos e a partir de quando eles foram trazidos para o Brasil.

A Matemática pode explorar o campo da etnomatemática, gamificação com jogos africanos, o estudo de polinômios a partir dos jogos e das pinturas africanas.

Essa discussão é corroborada por Santos e Nascimento (2018, 284) ao apontar que:

Na educação básica, o ensino da História do Brasil se baseia no reconhecimento da contribuição das mais variadas culturas e etnias na construção da população brasileira, o que inclui a africana. Com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das escolas, disciplinas específicas da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia) e Linguagens e Códigos (Artes, Literatura) foram foco dessa inclusão.

Tais possibilidades trazem para o professor de História levar essa discussão primeiramente aos profissionais da escola, além de subsidiar a esses profissionais o suporte teórico e prático que eles precisam para sua execução e implementação em sala de aula. O primeiro desafio a ser vencido é o da resistência por parte de alguns, ao não compreenderem que a execução da lei é na íntegra pela a escola, desse modo todos que englobam a educação nesta unidade de ensino tem a obrigatoriedade de exercer-la, posteriormente é um desafio para a disciplina de História contextualizar um lado da história africana e afro-brasileira que a maioria dos livros omitem, já que a visão que eles trazem são de uma visão eurocêntrica.

Santos *et al.* (2018, 954) valida esse posicionamento ao dizer que:

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio. Não se nega unicamente as formas de conhecimento vinculadas à empiria dos povos tradicionais, rechaça-se, em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fujam aos domínios, compreensões e doutrinas eurocentradas. É necessário questionarmos, assim, por que nas discussões sobre as origens e formas de elaboração do saber, acerca das quais somos formalmente informados, prevalecem proposições que eliminam do seu arcabouço de reflexões coerentes a centralidade do contexto cultural e político para a produção, reprodução e contestação do conhecimento.

Essa responsabilidade se faz cada vez mais pertinente quando se trata de adequar o currículo das escolas do campo, onde a matriz já é modificada para atender os saberes do campo e agroecologia, mas que também precisa evidenciar a inserção dessas leis vinculadas ao material de ensino, sem deixar de lado a valorização da cultura local.

É o que defende Silveira (2024, 779):

Diante disso, é importante questionar não só os saberes curriculares, mas também as relações de poder que moldam o currículo. A presença de temáticas étnico-raciais nos currículos reflete as preocupações contemporâneas com o combate a diferentes formas de racismo e discriminação racial, além da preocupação do curso e de seu corpo docente em oferecer uma formação mais diversa e inclusiva. As relações de poder também determinam quão central ou periférica é a temática étnico-racial no currículo e, consequentemente, na formação de professores/as do curso estudado. Dependendo dos interesses e das disputas em torno do currículo e da formação, alguns cursos podem considerar aquela uma temática fundamental, enquanto outros podem relegá-la a um papel secundário, refletindo assim diferentes posições de poder e influência.

Neste ambiente o cenário deve procurar enfatizar o protagonismo dos alunos, valorizando suas raízes e saberes locais, onde muitos são de descendência afro ou indígena e possuem uma trajetória de vida que relata como seus antepassados chegaram até aquele local, além de proporcionar a difusão de culturas que estão presentes em cada vida. Essa promoção de cultura ressignifica o aprendizado e dignifica o indivíduo que muito tem a contribuir na vida do outro.

A ESCOLA DO CAMPO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NO PROFHISTÓRIA

O presente ano trouxe desafios de proporções gigantescas, enquanto profissional de História, com mudanças radicais no campo profissional. A primeira demanda consiste na mudança de ambiente de trabalho, onde passo a atuar em uma escola do campo, depois de 20 anos atuando em escolas do centro urbano e habituada a um sistema de ensino, e agora além de ter que lidar com a distância, pois diariamente o deslocamento abrange cerca de 60km para ir e mais 60km para retornar. O contato com a matriz curricular demonstra uma preocupação com saberes do campo e agroecologia, valorizando conhecimentos agrícolas.

O segundo desafio, foi o retorno para a sala de aula enquanto aluna, uma vez que a aprovação no mestrado profissional em História, o ProfHistória, chegou. Essa experiência promove um misto de emoções com a retomada de conteúdos sobre o ensino de História, história africana e afro-brasileira e história indígena borbulhando uma gama de sentimentos e emoções para se repensar essa prática pedagógica com a adequação com o novo ambiente de ensino.

Essa perspectiva sobre aprofundamento na história afro é representada por Munanga (2008, 63) ao apontar como problemática “a formação dos professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de modo geral se constitui no problema crucial”. Essa nova formação provocou a necessidade de aprofundar os conhecimentos nestas disciplinas de modo que as leis nº10.639/2003 e 11.645/2008 fossem inseridas na íntegra em nosso currículo, mas de modo interdisciplinar e que fosse desenvolvida no ano todo.

Refazer a rota foi preciso, uma vez que a metodologia de ensino utilizada nos últimos anos, teriam que tomar nova vertente, pois um público totalmente diferente faria parte desse novo contexto. Alunos com diversidade etno-racial, modos de vida distintos dos alunos dos centros urbanos e que na maioria das vezes as aprendizagens se davam por métodos simples de ensino.

É o que aponta Souza e Cruz (2018, 72) ao afirmar que:

No conjunto dos desafios que marcam as escolas públicas rurais reside a identidade político-pedagógica. Constatamos, mediante análise documental, em particular de projetos político-pedagógicos, que a maior parte das escolas trocou a nomenclatura de “rural” para “do campo”, por orientação de secretarias municipais e estaduais. Entretanto, a identidade político-pedagógica pouco ou nada foi modificada. O vínculo com os povos do campo ainda necessita ser construído para que de fato as escolas sejam do campo.

Tais leituras, me proporcionaram diversas reflexões sobre como conciliar esses aprendizados com as aulas de História. A partir dessa perspectiva comecei a investigar como a história africana, afro-brasileira e indígena pudessem ser integradas com o conteúdo proposto pelo material estruturado de ensino, depois de verificar como eles poderiam ser relacionados, buscava metodologias que pudessem dialogar com a realidade dos alunos, e após as aulas sempre solicitava uma atividade a eles que pudessem demonstrar como eles compreenderam o conteúdo.

Um exemplo de aula foi aplicado no sétimo ano, do ensino fundamental II, com o tema “A conquista das Américas”, o texto narrado nos livros traz leituras de um ponto de vista europeu, para dinamizar a aula, busquei 2 autores, um europeu e um indígena, que descreviam através de textos como foi a visão deles sobre a temática. Antes de iniciar a aula, expliquei o termo “conquista” e depois disse que toda história tem dois lados, e faço um desenho do número “6” em um papel, posicionei 2 alunos de costas um para o outro, colo o papel no chão, em seguida peço que ambos se virem e me digam que número estão vendo, e cada um por sua vez me responde: 6 ou 9. Indago a sala de aula sobre quem está certo e quem está errado, e após algumas respostas faço as intervenções que cada um fala sob sua ótica, e por isso se faz necessário debater sobre os pontos de vistas europeu e indígenas

sobre a “chegada” dos portugueses ao Brasil, debater pontos em comum, contrários e ressignificar a importância desses povos na cultura também dos ditos “europeus”. Ao término solicitei aos alunos que realizassem 2 desenhos sobre a “chegada” dos portugueses ao Brasil, a partir do que discutimos e analisamos, um deveria priorizar o ponto de vista europeu, e o outro dos indígenas. Confesso que os resultados me impressionaram, pois não esperava essa percepção por parte dos alunos sobre esse tema que até hoje promove percalços nas opiniões dos historiadores.

A percepção por parte de um dos alunos foi realizar uma imagem com festa entre indígenas e europeus, onde os indígenas eram recebidos para uma celebração com balões, bolo e muita comida. E no ponto de vista dos indígenas haviam nativos sendo apunhalados pelas costas, muito sangue e mortes no território deles.

Essa ressignificação, despertou enquanto professora que devemos trazer algo a mais para valorizar a cultura desses povos e suas contribuições para a formação do território brasileiro. Esse contato com disciplinas que promovam o conhecimento de conteúdos dos professores de História é ponto de destaque para Nunes *et al.* (2019, 24):

Compreendemos que o conhecimento profissional básico (formação inicial) é considerado como conhecimento pedagógico comum, correspondendo ao primeiro momento de socialização, baseado em estereótipos esquemas, que definem um conjunto de características da profissão docente. Então, a identidade do ser docente não se constrói num dado momento, mas se faz e se refaz ao longo de todo processo de profissionalização. Esse movimento de pensar e repensar, construir e reconstruir a prática se constitui na formação continuada docente porque são as indagações, as inquietações e as dúvidas que movem o desejo por novos conhecimentos.

Essas experiências são compartilhadas pela prática que a mudança de ambiente de trabalho nos proporciona, mostrando a necessidade de olhares voltados para a educação do campo como algo real e ímpar, necessitando de uma matriz diferenciada e que leve a implementação na íntegra das leis que integrem a história e cultura africana, afro e indígena em todos os componentes curriculares, mas que isso já venha integrado ao material de ensino, e não em livros anexos, ou como sugestões de práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização e análise deste artigo despertou-se uma reflexão evidente, onde as aulas de História devem ir além da transmissão de conteúdo, assumindo assim um papel crítico, social e político de valorização das identidades afro-indígenas e de combate às práticas e discussões de exclusão ainda presentes no ambiente escolar. A ressignificação das práticas pedagógicas, subsidiadas

pelas leis nº10.639/2003 e 11.645/2008, apresenta-se como um caminho a ser percorrido para a construção de uma Educação plural, crítica e emancipatória.

As experiências aqui descritas e contextualizadas demonstram que, quando um currículo é pensado e repensado a partir das realidades locais e dos saberes locais, os estudantes se tornam protagonistas do processo educativo, construindo saberes e ressignificando conhecimentos trazidos em sua bagagem cultural, reconhecendo-se como parte integrante da história e da cultura do país. Esse movimento transforma a sala de aula em um espaço de diálogo, escuta e reconstrução de narrativas decolonialização uma visão eurocêntrica da história e agregando saberes, vertentes e construções africanas, afro-brasileira e indígena ao contexto.

Denota-se que a efetiva implementação das leis exige mais do que adequações ao currículo, mas um comprometimento ético e político dos profissionais da Educação, a formação continuada específica nessa temática e a valorização das políticas públicas voltadas para a Educação do campo.

Dessa forma, o ensino de História nas escolas no campo devem ser compreendidas como um instrumento de transformação social, eficaz e capaz de contribuir para a superação do racismo estrutural, da invisibilidade histórica dos povos africanos e indígenas e da marginalização cultural promovida durante a colonização, escravização e da Ditadura Militar. A valorização das trajetórias enfrentadas e reais desses povos devem levar a promoção de uma cultura antirracista e que enxergue a importância desses sujeitos na construção da história do nosso país.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa; ALMEIDA, Edna Moraes Andrade de; CARVALHO, Karla de Magalhães. **Educação do campo**: reflexões acerca dos fundamentos históricos e sociológicos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 1046-1063, set./dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i3.71498>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

_____. **Lei nº 11.645**, 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural da Licenciatura em Educação do Campo – UFRGS, Campus Litoral, 9 mar. 2020. Disponível em: <https://edocente.ufrgs.br>. Acesso em: 14 out. 2025.

____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 14 out. 2025.

LIMA, Vanderlei Rocha. **Reflexões sobre Educação do Campo e a formação de professores no meio rural.** SANTOS, A. R., SILVA, G. J., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., eds. Educação do campo: políticas e práticas [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2020, 269 p. Movimentos sociais e educação series, vol. 2. ISBN: 978-65-86213-20-1. <https://doi.org/10.7476/9786586213201>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 179 p. ISBN: 978-65-86371-03-1 (eBook). DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.031. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com>. Acesso em: 14 out. 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: MEC. 2008.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; SANTOS, Aldenir Dias dos. *O ensino da Geografia aplicado à Lei 10.639.* **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 34, n. 109, p. 203–214, set./dez. 2019. DOI: 10.21527/2179-1309.2019.109.203-214. Acesso em: 14 out. 2025.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. CAMPOS, Luanda Martins. FERREIRA, Lucileide Martins Borges. Formação docente e relações étnico-raciais: reflexões no contexto da Lei nº 10.639/2003. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. V.11. n. 22. P.21-30, set-dez 2019. Disponível em: DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v%vi%i.263>. Acesso em: 14 out. 2025.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINEA, Andréia Melanda. *A Lei n. 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates.* **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949–967, jul./set. 2018. DOI: 10.1590/2175-623665332. Acesso em: 14 out. 2025.

SANTOS, Luiz Eduardo da Silva; NASCIMENTO, Anna Karla Silva do. Jogos africanos e o ensino de polinômios: uma experiência extensionista com o jogo Dara Algébrico. **Conexão: Revista de Extensão da Universidade Estadual de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, v. 19, n. 1, p. 120-134, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/11084>. Acesso em: 14 out. 2025.

SOUZA, Maria Antônia. CRUZ, Rosana Aparecida da. Educação do Campo e Escola Pública: Experiência e Resistência. **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, nº 3, set/dez. 2018. ISSN: 2595-2803 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>. Acesso em: 14 out. 2025.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, LEPEL/FACED/UFBA, 2010. 216 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 14 out. 2025.

ENTRE O CHÃO E O QUADRO: SER PROFESSORA/O NA ESCOLA DO CAMPO NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Paola Caetano Costa¹

Karen Cristiane Pereira de Moraes²

Suelen Chuquel do Amaral³

Jane Schumacher⁴

NOTAS INTRODUTÓRIAS: ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE SABERES, IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS

Ser professora/o na escola do campo é muito mais do que exercer a docência, é assumir um compromisso com a realidade, a cultura e os saberes das comunidades rurais. A educação do campo propõe uma prática pedagógica que valoriza o modo de vida rural, reconhecendo a diversidade cultural, social e econômica desses territórios. Nesse contexto, o(a) professora(o) do campo atua como mediador(a) entre o conhecimento científico e o saber popular, construindo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A escola rural experimentou e continua a passar por profundas mudanças, influenciadas pelas transformações ocorridas no contexto globalizado, essas mudanças demandam uma abordagem educacional diferente, exigindo da instituição uma postura inovadora. A educação no ambiente rural enfrentou períodos desafiadores, nos quais a atenção por parte do país, estado e município era limitada em relação a essa perspectiva, sendo necessário o engajamento em vários movimentos para que a Educação do Campo fosse reconhecida e

1 Pedagoga, Professora da Educação Infantil do Município de Santa Maria. e-mail: paolacostacaetano20@gmail.com

2 Enfermeira, Pedagoga, Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria. e-mail: k.cristy.p@hotmail.com

3 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Professora de Anos Iniciais do Município de Santa Maria. email: curriculo248@gmail.com

4 Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, e Chefe do Observatório de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. email: jane.schumacher@ufsm.br

valorizada. Essas transformações são essenciais para a melhoria contínua do sistema educacional, destacando a importância da colaboração entre todos os setores envolvidos (DRESCHER, 2015).

Neste contexto, ser professor(a) no campo é também enfrentar desafios, como a falta de recursos, o isolamento geográfico e a desvalorização social, mas, sobretudo, é vivenciar uma experiência de resistência, pertencimento e transformação, em que ensinar e aprender caminham lado a lado com a vida e o trabalho na terra.

As escolas do campo são as que estão localizadas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na área rural, mesmo tendo suas sedes em áreas consideradas urbanas. São consideradas assim por atenderem um público que tem com produção econômica, social e cultural vinculada majoritariamente ao campo (BRASIL, 2007). Na atualidade, a educação no campo se trata de uma modalidade educativa e está regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, que estabelece em seu artigo 28 que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Molina e Freitas (2011) argumentam que o professor(a) que atua em áreas rurais desempenha um papel importante na superação das condições e contradições sociais enfrentadas pelos alunos do campo. Para cumprir essa função, é necessário que os professores(as) avaliem e redesenhem suas práticas e concepções, visando à capacidade de compreender os processos de reprodução social dos indivíduos que vivem no campo, posicionando-se junto às comunidades rurais, envolvendo-se nos seus processos de luta e resistência pela permanência na terra.

A(o) professora(o) do campo deve ser alguém comprometido com a construção de um processo de aprendizagem de qualidade, capaz de articular o conhecimento científico com as realidades e vivências dos estudantes. Atuar na escola do campo exige mais do que domínio teórico: requer sensibilidade e engajamento na elaboração de projetos que envolvam as famílias e valorizem as identidades do homem, da mulher, da criança e do/a jovem do campo. Conforme destaca Caldart (2009), a Educação do Campo representa a luta dos povos rurais por políticas públicas que assegurem seu direito a uma educação no e do campo. No: por garantir o acesso à aprendizagem no próprio território onde

vivem; e De: por promover uma formação construída a partir de sua realidade, cultura e necessidades humanas e sociais.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo compreender os significados e os desafios de ser professora/o na escola do campo no interior do Rio Grande do Sul, destacando as práticas pedagógicas, os saberes e as identidades docentes construídas no contexto rural. Busca-se evidenciar a importância de uma prática pedagógica contextualizada, comprometida com a realidade sociocultural das comunidades rurais e com a valorização de seus saberes, modos de vida e relações com o território. Além disso, procura-se analisar como a atuação da(o) professora(o) pode contribuir para a efetivação de uma educação do campo emancipadora, capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e fortalecer o vínculo entre escola, território e comunidade, reafirmando a educação como um espaço de pertencimento, resistência e transformação social.

OS CAMINHOS PARA A REFLEXÃO: O QUE É SER PROFESSORA(O) NA ESCOLA DO CAMPO?

Para dar início a discussão entrevistou-se professores que atuaram em escola do campo no interior do estado do Rio Grande do Sul, as questões envolveram a exploração da percepção do participante por meio de um instrumento composto por perguntas abertas e flexíveis. Esse método, embora mantenha um foco e direção alinhados aos objetivos do estudo, também possibilita a elaboração de novas perguntas ao longo da pesquisa, adaptando-se à direção que o discurso do entrevistado segue (MINAYO, 2014).

O estudo foi realizado em uma escola do campo situada no interior do Rio Grande do Sul. A população pesquisa foi composta por professores(as) da referida instituição. Como critério de inclusão, optou-se pelos que estivessem ou tivessem estado vinculados à escola por, no mínimo, seis meses período considerado suficiente para a ambientação dos(as) professores(as) ao contexto escolar. Foram excluídos aqueles(as) que se encontravam em licença de qualquer natureza no momento da coleta de dados.

A coleta das informações foi realizada por meio de entrevistas individuais, previamente agendadas com cada participante. Para preservar a identidade e a privacidade dos(as) professores(as), os nomes dos participantes não serão divulgados. As entrevistas contemplaram as seguintes categorias de análise: Formação e tempo de atuação na escola do campo; Ser professor(a) na escola do campo; Aspectos positivos de trabalhar na escola do campo; Dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; Motivação para deixar a escola do campo.

Cabe destacar que as entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, no mês de maio de 2024, em virtude das enchentes que atingiram o estado do Rio Grande do Sul naquele período, o que impossibilitou o deslocamento até a instituição. Neste artigo, serão abordadas as categorias 1 e 2, voltadas à reflexão sobre o tema proposto.

Para termos uma análise precisa dos resultados, torna-se fundamental compreender o contexto em que a escola do campo está inserida. A instituição oferece ensino básico e, de acordo com dados do Censo Escolar, conta com 13 professores(as) e 74 estudantes matriculados, sendo 15 na pré-escola, 35 nos anos iniciais, 39 nos anos finais e 10 na modalidade de educação especial. No que se refere à infraestrutura, a escola dispõe de instalações com acessibilidade, alimentação escolar, água filtrada, sanitários internos, biblioteca, cozinha, sala de leitura, quadra de esportes, sala dos professores, sala de atendimento educacional especializado, além de abastecimento por poço artesiano, energia elétrica da rede pública, sistema de esgoto, coleta periódica de lixo, internet banda larga, impressora, projetor multimídia e televisão.

Participaram da pesquisa dez professores(as), cujos nomes foram substituídos a fim de preservar suas identidades. Para identificá-los, utilizou-se o verbo “esperançar”, proposto por Paulo Freire (1994), como forma simbólica de representar o movimento de busca, ação e construção coletiva do futuro. O termo expressa uma postura ativa diante da realidade, em que os sujeitos não apenas esperam, mas agem em direção aos seus objetivos e sonhos, comprometendo-se com a transformação social e educativa. Essa escolha dialoga com a pedagogia crítica freireana, que valoriza a conscientização e o papel transformador dos indivíduos em seus contextos históricos, sociais e políticos. Dessa forma, o Quadro 1 apresenta a formação acadêmica e o tempo de atuação dos(as) professores(as) entrevistados(as) na escola do campo.

Quadro 1: Formação e tempo de escola dos professores/as na escola do campo

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
Esperançar 1	Licenciatura Pedagogia	5 anos, 3 Gestora e 2 Professora
Esperançar 2	Licenciatura Geografia e pós Educação Ambiental	4 anos
Esperançar 3	Letras	2 anos
Esperançar 4	Ciências Biológicas	10 anos
Esperançar 5	Licenciatura Geografia e Especialização em Pesquisa	8 anos
Esperançar 6	Educação Física	5 anos
Esperançar 7	Licenciatura História e pós Metodologia ensino História e Geografia	4 anos
Esperançar 8	Ciências Biológicas	7 anos
Esperançar 9	Licenciatura História e Especialização em Gestão Escolar	2 anos e meio
Esperançar 10	Licenciatura Pedagogia	17 anos

Fonte: Autora, (2024)

Ao serem questionadas (os) “O que é ser professor/a na escola do campo?”, os(as) professores(as) responderam com as seguintes informações.

Para Esperançar 1:

“São inúmeros os desafios, como distância, dificuldade de acesso, calendário e currículo inapropriado e adversidades climáticas (E1).”

Pela fala, percebe-se que ser professor(a) da escola do campo é vivenciar desafios constantes como distâncias, dificuldade de acesso, calendário entre outros. Para esperançar 2, ser professor(a) de uma escola do campo, é desafio, ligando a esses desafios os temporais, diferenças sociais e a obrigatório de permanência na escola.

“Ser professor em uma escola do campo, é desafiador, em razão dos desafios do tempo, pois em dias de chuvas, períodos de planta ou colheita, alguns alunos não poderiam comparecer às aulas, trabalhar com as diferenças socioeconômicas das famílias, a questão da obrigatoriedade do estudo até os 18 anos, visto que muitos meninos não queriam estudar e sim trabalhar nas fazendas e granjas (E2).”

Esperançar 3, afirma que ensinar no meio rural, oferece uma série de aspectos positivos que podem enriquecer a experiência educacional tanto para professores quanto para alunos, como podemos ver em sua fala:

“Os aspectos positivos é entender e conhecer a realidade do meio rural (E3).”

A compreensão e valorização da realidade rural permitem uma educação mais contextualizada, prática e relevante, que não só beneficia os alunos individualmente, mas também contribui para o desenvolvimento sustentável e a coesão social das comunidades rurais. Esperançar 4, aborda a união da comunidade e a escola, elos importantes para consolidação da escola do campo.

“Para mim, ser professora do campo é maravilhoso. Os estudantes e a comunidade são bastante envolvidos e comprometidos com a escola. Durante o tempo que trabalhei na escola tive muitas trocas e aprendizados, além de grandes amizades que ficaram (E4)”.

Esperançar 4, afirma que a experiência como professora no campo, é marcada por envolvimento comunitário, trocas de aprendizado e a formação de amizades duradouras, ilustra os muitos benefícios e recompensas de trabalhar em um ambiente rural. Portanto, a conexão profunda com a comunidade, a oportunidade de aprender continuamente e o impacto positivo na vida dos alunos são aspectos que fazem desse trabalho uma vocação verdadeiramente maravilhosa. Esses elementos não apenas enriquecem a sua vida profissional, mas também contribuem significativamente para o fortalecimento e desenvolvimento da comunidade rural como um todo.

Já Esperançar 5:

“É estar capacitado ou, pelo menos, querer realizar um trabalho diferenciado, que valorize as atividades e a vivência da comunidade escolar local (E5).”

Na afirmação acima, estar capacitado ou ter o desejo de realizar um trabalho diferenciado que valorize as atividades e a vivência da comunidade escolar local é essencial para um ensino eficaz no campo. Esse enfoque cria um ambiente educacional relevante, inclusivo e inspirador, que não apenas enriquece a aprendizagem dos alunos, mas também fortalece a coesão e o desenvolvimento da comunidade. Professores que se dedicam a essa abordagem desempenham um papel vital na construção de um futuro melhor para todos.

Esperançar 6 afirma que:

“Acredito que seja entender a vida no campo, a realidade dos alunos, o ambiente que eles vivem. É trabalhar com uma adaptação, tínhamos aulas de período integral três vezes por semana, para facilitar a permanência dos alunos na escola em épocas de bastante trabalho na produção rural. É saber que precisaríamos nos deslocar 40 km de estradas de chão, às vezes em condições ruins e com as intempéries do tempo. Mas com certeza um trabalho desafiador com muito aprendizado, com a cooperação de todos, um trabalho que me orgulho muito de ter participado e saber que para manter as pessoas no campo é necessário também uma educação de qualidade, uma escola que contemple esta necessidade (E6).”

Segundo a afirmação acima a experiência de ser professora no campo, com todos os seus desafios e aprendizados, é uma jornada que envolve compreensão,

adaptação, resiliência e cooperação. É um trabalho que exige dedicação e paixão, mas que oferece recompensas imensas em termos de impacto positivo na vida dos alunos e na comunidade. Orgulhar-se de tal trabalho é reconhecer o valor e a importância da educação no fortalecimento das comunidades rurais e na promoção de um futuro mais sustentável e inclusivo.

Ser professor(a) do campo para Esperançar 7 é:

“É uma experiência bastante válida para a vida profissional! É estar preparada e conectada às intempéries climáticas, que determinam a logística do deslocamento e estar ciente que o conhecimento científico precisa ser repassado, e por vezes adaptar alguns conhecimentos a vivência válida para o público atendido. Saber que boa parte dos alunos atua com as lidas do campo e alguns até trabalham nos dias em que não estão na escola. E isso demanda que nem sempre o saber formal e o mundo dos livros são interessantes para eles. Mas acredito que tem que ter uma insistência nessa questão, pois o mundo rural hoje se transformou e eles devem estudar não para ir embora do campo, mas para se aprimorarem ao mundo do agronegócio, que exige conhecimentos em tecnologias para que não fiquem em defasagem, tendo de servir depois como mão de obra barata na cidade (E7).”

É observado na fala do Esperançar 7 que ao insistir na importância da educação e ao fornecer os conhecimentos necessários para prosperar no mundo do agronegócio moderno, os professores contribuem significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, bem como para o progresso sustentável das comunidades rurais. Essa experiência é, sem dúvida, uma oportunidade valiosa para crescer como educador e fazer uma diferença duradoura na vida dos alunos e na sociedade como um todo.

Para esperançar 8:

“Ser professor na escola do campo é acima de tudo aprender muito com quem já vivencia o dia a dia no campo e ao mesmo tempo levar oportunidades e conhecimento para melhorar o trabalho e os cuidados necessários (E8).”

Portanto, envolve uma troca constante de aprendizado com aqueles que vivem e trabalham diariamente no campo. Ao mesmo tempo em que compartilha conhecimento, é estar abertos para absorver as sabedorias e experiências da comunidade local. Essa interação permite uma compreensão mais profunda das realidades rurais e das necessidades específicas dessas comunidades. Além disso, como educadores, temos a responsabilidade de levar oportunidades de crescimento e desenvolvimento para os alunos, capacitando-os com habilidades e conhecimentos que podem melhorar suas práticas agrícolas, cuidados com o meio ambiente e qualidade de vida.

Na visão de Esperançar 9 e Esperançar 10 ser professor do campo exige uma identificação genuína com o meio rural, sendo essencial para ser um educador eficaz nessas comunidades:

“Portanto, para mim, ser professor da escola do campo foi, antes de tudo, um contato com uma realidade diferente da minha, uma realidade da qual ou tinha ciência da sua existência, mas não sabia exatamente como funcionava. Esse foi o ponto mais marcante para mim: lidar com uma realidade que eu sabia que existia, mas não tinha conhecimento das suas peculiaridades. Foi, portanto, um espaço de continuidade da minha formação profissional e, de certa forma, pessoal. Foi também minha primeira experiência como professor de ensino fundamental após a faculdade, o que colaborou ainda mais para que o desafio se tornasse ainda maior (E9).”

“É em primeiro lugar ter uma identificação com o rural, pois exige gostar, vestir realmente a camiseta e assim ter um contato mais próximo com essas comunidades (E10).”

Vestir a camiseta significa mais do que apenas trabalhar lá; significa abraçar verdadeiramente os valores, as tradições e as necessidades das pessoas que fazem parte dessas comunidades. É necessário ter um profundo respeito pela vida no campo e um interesse sincero em entender e apoiar as pessoas que vivem e trabalham lá. Essa identificação cria uma conexão genuína entre o educador e os alunos, construindo confiança e facilitando uma colaboração significativa.

Roseli Zen Cerny (2017), em seu trabalho *“Educação do Campo: Desafios e Perspectivas”*, discute as múltiplas dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam em áreas rurais, que vão desde problemas de infraestrutura, como as condições precárias das estradas e as dificuldades de deslocamento até limitações tecnológicas, como o acesso restrito à internet e a escassez de recursos digitais. A autora enfatiza, ainda, a importância da adaptação curricular às especificidades dos contextos rurais e da utilização de materiais didáticos adequados à realidade e às necessidades dos estudantes do campo.

Duarte (2014) aponta que a combinação desses fatores gera um cenário desafiador para os docentes do campo, contribuindo para a alta rotatividade e dificultando a manutenção de uma educação de qualidade nas áreas rurais. O autor defende que a implementação de políticas públicas mais consistentes e a oferta de suporte adequado aos profissionais podem reduzir esses obstáculos, favorecendo maior estabilidade e satisfação no exercício da docência. Assim, ser professora/o no campo envolve uma experiência singular, marcada por desafios significativos, mas também por recompensas que fortalecem o compromisso com a educação e a comunidade rural.

CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS: ENTRE O CHÃO E O QUADRO: SENTIDOS E DESAFIOS DE SER PROFESSORA/O NO CAMPO

Compreender os significados e os desafios de ser professora/o na escola do campo no interior do Rio Grande do Sul permite reconhecer que o contexto vai muito além da prática pedagógica formal. Ser professora(o) no campo envolve compromisso social, pertencimento comunitário e resistência frente às adversidades. Os relatos e reflexões apresentados revelam que o cotidiano da escola do campo é permeado por desafios estruturais como o difícil acesso, a falta de recursos e o reconhecimento profissional, mas também por experiências de profundo valor humano e pedagógico, construídas no diálogo entre escola, território e comunidade.

As práticas das(os) professoras(os) mostram que o ensino no campo carrega uma dimensão identitária e cultural significativa. O trabalho do(a) professor(a) é atravessado pela valorização dos saberes locais, pela busca de estratégias criativas e pela integração entre o conhecimento científico e a vida cotidiana das famílias rurais. Esse movimento reforça a necessidade de uma educação contextualizada, que reconheça a diversidade dos sujeitos do campo. Assim, reafirma-se que o(a) professor(a) do campo é um agente essencial na construção de uma educação que preserva identidades, promove a justiça social e fortalece os laços comunitários.

Ser professor (a), nesse espaço, é também uma forma de “esperançar” no sentido freireano do termo, pois se manifesta como prática de amor, resistência potência, onde ensinar e aprender significam, antes de tudo, viver e reinventar o território. Os depoimentos das(os) professoras(os) revelam tanto os desafios enfrentados, como as dificuldades de acesso, a escassez de recursos e a desvalorização profissional, quanto as conquistas e aprendizagens proporcionadas pelo convívio com a comunidade e pelo fortalecimento de vínculos humanos e pedagógicos.

Assim, reafirma-se que a educação do campo precisa ser pensada *no e do* campo, garantindo condições adequadas de trabalho e políticas públicas que assegurem a permanência dos profissionais e a qualidade do ensino. Conclui-se que a(o) professora(o) do campo desempenha um papel essencial na construção de uma educação emancipadora, capaz de transformar realidades, preservar identidades e promover o desenvolvimento das pessoas e dos territórios rurais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Corde, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília. ©2007. Secad/MEC.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Notas para uma análise percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CERNÝ, Roseli Zen. “**Educação do Campo**: Desafios e Perspectivas”. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 2, n. 1, p. 22-40, 2017.

DUARTE, Marcelo Garcia. “Desafios e perspectivas da educação no campo: a questão dos professores”. **Revista de Educação Rural**, v. 8, n. 2, p. 34-45, 2014.

DRESCHER, Vanessa Janete. **Os desafios da gestão escolar em uma escola do campo**. 2015. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: Manancial - Repositório Digital da UFSM. Acesso em: 13 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

MINAYO, Maria C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014. 406p.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de Avanços E Desafios Na Construção Da Educação Do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTADO DA ARTE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA

Diana Ribeiro da Silva Galdino¹
Thayana Priscila Domingos da Silva²

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma educação voltada para a população do campo, mas que ainda possui dificuldades em ser uma realidade em algumas localidades brasileiras, uma vez que temos um número significativo de população habitando e vivendo a partir das condições socioculturais e econômicas do campo.

O interesse em pesquisar sobre essa temática surgiu primeiramente pela condição de uma vida inteira vivendo em uma zona rural e sentindo falta de uma educação voltada para as especificidades da minha realidade. Na verdade, até estudar o componente curricular “Educação Escolar do Campo” não fazia ideia de que a mesma existisse e, depois, pelo anseio de saber como andam os estudos e pesquisas nessa área nos últimos anos. Logo, problematizamos: Qual é a trajetória das produções acadêmicas no curso de Pedagogia da UEPB, campus III, referente a área da Educação do Campo? Quais os temas mais abordados e como tem se desenvolvido?

Por esse trabalho ser um levantamento do Estado da Arte, foram feitas pesquisas bibliográficas, fazendo uso do repositório digital da UEPB. Pois, de acordo com Ferreira (2002), o estado da arte tem caráter bibliográfico e busca:

-
- 1 Professora, servidora efetiva no município de Jacaraú-PB. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: diana181826@gmail.com
 - 2 Professora efetiva do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, campus III - Guarabira. Doutora e Mestre em Educação na linha de pesquisa em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. E-mail: thaypris@gmail.com

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

Aqui, buscamos analisar a produção acadêmica de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus III, Guarabira - Paraíba, uma vez que temos o encontro com disciplinas que dialogam com a temática da Educação do Campo.

Dessa forma, tivemos como objetivo geral: Analisar a produção acadêmica de TCC do curso de Pedagogia Campus III - Guarabira referente ao tema Educação do Campo entre os anos de 2013 a 2022. E como objetivos específicos: Mapear os Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC encontrados no repositório digital da UEPB, dando ênfase aos estudos sobre Educação do Campo no curso de Pedagogia do Campus III - Guarabira; Dialogar sobre a Educação de Campo nos aspectos legais e dos movimentos sociais e o documento curricular do curso de Pedagogia; Verificar os assuntos pesquisados que se referem à temática da Educação do Campo, destacando título, palavras-chave, teóricos, pesquisadores/as e ano e tipos de pesquisa; e Investigar os conteúdos, os métodos e os possíveis resultados das pesquisas selecionadas, considerando as semelhanças e divergências no espaço-tempo entre elas.

Este trabalho realizou-se a partir do método de pesquisa estado da arte. Através da revisão bibliográfica analisou-se a produção acadêmica dos TCCs da área de Educação do Campo, delimitando o ano, o título, as palavras-chave, as referências teóricas e o tipo de pesquisa. Além disso, os dados apontam não só um balanço, mas traz alguns apontamentos na elaboração das pesquisas, uma vez que também dialogamos com os resultados de duas pesquisas selecionadas, pois:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de para com as rupturas sociais. [...] Estado da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de proposta da área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p.39).

Inicialmente, buscou-se fazer um levantamento de dados sobre pesquisas acadêmicas voltadas para a Educação do Campo na biblioteca virtual da Universidade Estadual da Paraíba - *DSpace* UEPB³. A pesquisa foi direcionada ao acervo da UEPB Campus III - Guarabira, buscado por “Educação do campo” no campo de pesquisa do site. A busca e mapeamento foram feitos no período de setembro de 2022.

Para o embasamento teórico desta pesquisa, direcionamos os estudos e pesquisas que dialogam sobre movimentos sociais e sua relação com a formalização da Educação do Campo, a partir de Caldart (2012), Santos (2020) e Silva (2021). Esta escolha se fez para compreendermos a área da educação do campo, sua historicidade e suas competências. Para os pressupostos teóricos sobre estado da arte utilizamos Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002). Este trabalhou também compreendeu uma pesquisa documental dialogando com os documentos legais nacionais que tratam sobre a Educação do Campo, como a LDB (1996), CF (1988) e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2002), como também documento curricular Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Pedagogia da UEPB, Campus III - Guarabira.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS MOVIMENTOS SOCIAIS À LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

De acordo com Caldart (2012), as discussões para uma Educação do/no Campo, iniciaram em 1997, durante a preparação para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

[...] logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro (Caldart, 2012. p. 260).

Essas discussões levantadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST foram essenciais para o desenvolvimento de políticas e legislações para a Educação do Campo, considerando que:

A discussão desta conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo se a vincularmos ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui, necessariamente, um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB, 1998 *apud* Santos, 2020. p.83).

3 <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/8/browse?type=subject&order=ASC&rpp=20&value=Educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo>

Como podemos ver no exposto acima, além de discussões sobre a necessidade de uma Educação do Campo e no Campo, também foi fundamental um plano de ação que garantisse a efetivação da mesma.

No que diz respeito às políticas e legislações para a Educação do Campo é importante ressaltar que, embora a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, assegure a educação como um direito de todos, é também a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) – LDB que começamos a perceber um cenário que nos possibilite uma educação que seja comprometida com as especificidades da realidade a qual ela está inserida.

Apesar de se perceber alguns avanços e conquistas obtidas pelos movimentos sociais ao longo dos anos, apenas em 2002, a partir Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, Resolução CNE/CEB n.º 1 (Brasil, 2002), foi possível reconhecer a educação das áreas rurais, como Educação do Campo.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º [...].

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, 2002).

Como podemos ver a partir dos artigos 1º, 2º e em seu parágrafo único da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo é possível perceber uma ruptura e diferenciação entre os termos escola rural e escola do campo, principalmente por destacar a conquista da identidade como uma característica da Educação do Campo.

Outro marco histórico que merece destaque é o Decreto nº 7.352 que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA” (Brasil, 2010). Em seu artigo 1º caracteriza a identidade escolar:

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

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os

pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

Esse artigo, conforme Silva (2021), caracteriza-se principalmente pelas definições das políticas educacionais para a Educação do Campo. Desse modo, assegura a implementação e efetivação das ações a partir da colaboração dos entes federados: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. E em mais uma vez, aparece o sentido e significado da Educação do Campo e sua população específica.

A Educação do Campo deve ser uma realidade inserida nas escolas promovendo a identidade da população do campo. Neste sentido, buscamos mapear os TCCs do curso de pedagogia no sentido de configurar seus conteúdos, suas discussões e os possíveis resultados sobre a Educação do Campo.

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS III– GUARABIRA: ALGUNS APONTAMENTOS

O Projeto Pedagógico de Curso – PPC de Pedagogia do Campus III – Guarabira organiza o currículo partindo das disciplinas obrigatórias e eletivas, suas ementas e referências. O documento analisado é datado no ano de 2016. Destacamos que o curso possui as disciplinas de Educação Escolar do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Popular, Educação e Movimentos Sociais e Educação e Alternância que dialogam diretamente com elementos e temáticas do campo, conforme mostram as ementas.

Antes da elaboração dos TCCs, os estudantes do curso de Pedagogia da UEPB, Campus III – Guarabira, passam pelas disciplinas acima citadas, chegando à disciplina de TCC orientados sobre a Educação do Campo.

A partir do mapeamento dos trabalhos de TCCs do curso de Pedagogia da UEPB, Campus III – Guarabira, num percurso de quase 10 anos, localizamos 10 trabalhos produzidos na área da Educação do Campo. No entanto, tivemos uma ausência de 3 anos consecutivos sem nenhuma produção na área sendo os anos de 2015, 2016 e 2017.

É importante destacar que estamos trabalhando com as datas de aprovação dos trabalhos, pois, encontramos algumas discordâncias entre data de aprovação e data de publicação de alguns destes na *DSpace*-UEPB, o que pode

ter ocorrido, provavelmente, devido a alta demanda de trabalhos para o processo de publicação na plataforma.

Observamos a partir do resumo dos TCCs os direcionamentos tomados pelos autores, como a escolha dos teóricos, métodos e observação dos resultados.

Buscamos também identificar qual área de concentração de cada pesquisa a partir do resumo ou referencial teórico, e observamos que 3 delas destacaram como área de concentração a Educação do Campo; 3 apontaram para Fundamentos da Educação e Formação Docente e 4 não especificaram. Isto deve caracterizar pelas mudanças dos PCC de pedagogia que modificam as linhas de pesquisa.

Os teóricos mais citados nos resumos como referência, foram: Arroyo, Caldart e Fernandes. Além destes se destacam também: Freire, que teve duas de suas obras como principais referências para uma autora e é citado em outros trabalhos; Molina e Libâneo também são citados em alguns deles.

Algumas informações como esses referenciais ou tipo de pesquisa, não conseguimos encontrar nos resumos, sendo necessário observar também sua introdução para conseguir acessá-los. Isso aconteceu com trabalhos mais antigos, datados até 2018, sendo possível identificar essas informações nos resumos a partir de 2019.

No que se refere ao tipo de pesquisa, sobressaem as pesquisas bibliográficas e as pesquisas de campo, mas, destaca-se também, pesquisa descritiva, estudo de caso, pesquisa documental e pesquisa aplicada.

Acerca das palavras chaves, além do termo “Educação do campo” que apareceu em todas as pesquisas, outros termos que se destacaram foram “salas multisseriadas”, “formação de educadores” e “formação continuada”, aparecendo duas vezes cada.

Para realçar nossa pesquisa, escolhemos 2 dos 10 trabalhos estudados, para uma análise mais aprofundada sobre seus procedimentos e resultados. Os mesmos foram escolhidos por tratarem da mesma temática, tendo 9 anos de distanciamento entre eles, podendo assim observar o que continua e o que mudou sobre determinado assunto, o que era estudado anteriormente e o que é estudado atualmente, quais foram os principais teóricos abordados em cada, entre outros.

Os títulos escolhidos para essa análise foram *A Prática Educativa em Salas Multisseriadas e a Formação do/a Educador/a do Campo: um estudo de caso na Escola Municipal Antônio Florentino da Costa*, de Sara Santos de Souza, 2013; e *Salas Multisseriadas: desafios e possibilidades na relação ensino e aprendizagem na educação do campo*, de Lucineide de Figueiredo Firmo Freire, 2022.

Buscamos identificar como as pesquisas se aproximam, divergem e os desdobramentos a partir dos resultados sobre a temática, salas multisseriadas.

A primeira observação parte da análise dos títulos, em que a primeira atribui o estudo às práticas e formação do educador, enquanto o último aborda a relação entre ensino e aprendizagem.

Um ponto importante a ser considerado é que são pesquisas feitas em cidades circunvizinhas, a primeira em Guarabira e a outra em Alagoinha, localizada a aproximadamente 12,5 km de distância. Ambas são pesquisas de caráter qualitativo e consideradas estudo de caso e pesquisa de campo, respectivamente.

Para obtenção de resultados, Souza (2013) entrevistou 3 professores de uma escola do campo, com turmas multisseriadas, localizadas na zona rural de Guarabira, tendo como fatores escolha a proximidade de cidade e trabalhar com turmas multisseriadas. Além disso, foi selecionada uma turma do 3º e 4º ano para estudo de caso. Já Freire (2022), usou um questionário, produzido pelo google forms e aplicado através do whatsapp, para obtenção de dados, devido ao cenário de Covid-19 que se encontrava no período da pesquisa. O questionário foi aplicado a 5 professores, sendo 4 professoras e 1 professor, de 4 escolas do campo com classes multisseriadas de Alagoinha, com turmas do 1º ao 5º ano. Um dos motivos para a escolha dessas escolas também foi a proximidade com a cidade. Observa-se o uso tecnológico a favor da coleta de dados, em que ferramentas/recursos digitais e redes de comunicação favoreceram a busca pelos dados da pesquisa. O que possibilitou Freire (2022) a atender um leque maior no número do público alvo e escolas participantes.

Em relação ao referencial teórico, no resumo não foi possível identificar os principais teóricos estudados por Souza (2013) encontrando apenas no corpo do texto. Identificamos alguns nomes como Fernandes e Molina (2004). Percebemos que aconteceu o mesmo com outros estudos datados na mesma época. Já Freire (2022), destacou os principais teóricos abordados no resumo do seu trabalho, sendo característica das pesquisas mais recentes. Entre os teóricos citados podemos destacar: Arroyo e Fernandes (1999), Santos, (2010), Hage (2006), Medrado (2012), Freire (1989, 1996), Libâneo (1994), Prado (1995), Fazenda (2008), Pimenta e Lima (2017), Tardif (2012). Ainda sobre os teóricos, embora abordem o mesmo tema, podemos identificar como obra em comum estudada por Souza (2013) e Freire (2022), apenas a obra *A educação básica e o movimento social do campo*, de Arroyo e Fernandes, 1999.

Ao analisarmos as duas monografias, compreendemos que enquanto Souza (2013) focou na formação continuada, Freire (2022) concentrou-se nas metodologias de ensino, embora, em alguns momentos também aponte a formação continuada e sua importância, até mesmo para quem tem muitos anos de prática.

A pesquisa de Souza (2013) nos aponta como principais desafios e dificuldades a falta de formação continuada e de apoio ao trabalho docente. Enquanto Freire (2022) indica dificuldades devido aos conteúdos e habilidades entre séries e idades diferentes, indicando também a falta de apoio pedagógico ao trabalho docente. Além de destacar um ponto importante que é a relação entre família e escola, em que um dos entrevistados afirma não ter apoio familiar. As duas também relatam a falta de materiais didáticos pedagógicos.

Em relação à formação inicial dos professores, os resultados de Souza (2013), indicam que todos os entrevistados possuem nível superior, porém, dizem não possuírem uma formação específica para sala multisseriadas e não terem estudado nada relacionado à Educação do Campo. Já Freire (2022) nos traz que a formação básica de seus entrevistados contribuíram para os trabalhos desenvolvidos por eles em salas de aulas multisseriadas, além de afirmarem a importância da formação continuada.

É importante ressaltar e considerar que os estudos aconteceram no espaço de tempo de quase 10 anos, sendo assim, justificável que embora coincidam em alguns pontos, as dificuldades não são as mesmas. Podemos confirmar isso, através das respostas sobre a formação inicial onde os professores (as) da primeira pesquisa falaram sobre a falta de estudos acerca da Educação do Campo e os da pesquisa mais recente não indicam esse problema.

CONCLUSÃO

No percurso de mapeamento dos TCC do curso de Pedagogia, Campus III, em aproximadamente 10 anos apenas 10 trabalhos foram produzidos acerca dessa área.

Como foi abordado anteriormente, o PPC (2016) de Pedagogia do Campus III, que organiza as disciplinas obrigatórias e eletivas, possui 5 disciplinas que dialogam com elementos e temáticas do campo, sendo três delas específicas e duas eletivas, que servem de base e dão suporte aos pedagogos formados a partir de 2016, garantindo um direcionamento teórico-metodológico para pensar as práticas pedagógicas a serem trabalhadas na Educação do Campo.

Apesar de a Educação do Campo atender uma diversidade de grupos, como já citado: agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros, os trabalhos em torno do curso de Pedagogia da UEPB Campus III – Guarabira apontam para o direcionamento dessa educação voltada apenas ao campesinato, agricultores e assentados. Nos estudos analisados há ausência de trabalhos que tratem sobre outras populações, inclusive que fazem parte da circunvizinhança da região

como, indígenas, quilombolas, acampados, ribeirinhas, mulheres do campo. Isso não significa dizer que não existam TCCs no campo da Pedagogia sobre a relação educação e as demais populações, pois nossa coleta de dados partiu do uso da palavra-chave “Educação do Campo”.

Sobre os teóricos encontrados nas pesquisas, a maioria parte do diálogo direto com a temática da Educação do Campo, sendo autores importantes para o trabalho com a área, trazendo um contexto atual.

Portanto, a elaboração dessas pesquisas no curso de Pedagogia se fez essencial para investigação da trajetória da Educação do Campo na região, em que os(as) pesquisadores(as) colaboraram com as investigações. Cabe mais incentivo a produção de pesquisas contribuindo para as práticas pedagógicas do campo e suas diversidades. Contudo, nos inquietamos com uma pergunta final que lançamos para as pesquisas futuras: esses pesquisadores(as) pedagogos(as) que produziram essas pesquisas seriam sujeitos do campo e/ou professores(as) da Educação do Campo?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Karla Rosana De Oliveira. **Formação continuada de educadores do campo: desafios e perspectivas para uso das novas tecnologias da educação no contexto da Covid-19.** TCC (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, p. 24. 2020. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/browse?type=author&value=Barbosa%2C+Karla+Rosana+de+Oliveira>. Acesso em 28 de setembro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de abril de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 23 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de abril de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002. | Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de abril de 2023.

CALDART, Roseli Salete *et al* (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Wyara da Silva. **A Educação Inclusiva nas Escolas da Zona Rural no Município de Sapé-Pb.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, p. 55. 2021. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/25075/1/PDF%20-%20Wyara%20da%20Silva%20Carvalho>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

FERNANDES, Larissa Irineu. **Análise do Livro Didático de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais no Contexto do Campo: Que Livro É Esse?.** TCC (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, p. 49. 2019. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/20376/1/PDF%20-%20Larissa%20Irineu%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 28 de Setembro de 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em: 23/11/2022.

FREIRE, Lucineide de Figueiredo Firmino Freire. **Salas Multisseriadas: Desafios e possibilidades na relação ensino e aprendizagem na Educação do Campo.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, p. 68. 2022. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/26310/1/PDF%20-%20Lucineide%20de%20Figueiredo%20Firmino%20Freire>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

LIMA, Daniela Cavalcante De Lucena. **Atuação do gestor escolar nas escolas do campo.** TCC (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, p 31. 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4891/1/PDF%20-%20Daniela%20Cavalcante%20de%20Lucena%20Lima.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, Adriana Varelo De. **Caminhos e mudanças na formação de educadores/as da Escola Tiradentes Mari/PB.** TCC (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, p 25. 2013. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4954/1/PDF%20-%20Adriana%20Varelo%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE PEDAGOGIA – PPC. Editora da Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em 01/03/2023.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; *et al* (Org.) **Dossiê Educação do Campo:** documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SILVA, Carlos Antônio da. **Memória e educação:** traços da vida professoral da educadora popular Edjane do Nascimento Cruz. TCC (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, p. 30. 2018. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/19102/1/PDF%20-%20Carlos%20Antonio%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

SILVA, Fernando Barbosa da. **Educação no campo:** políticas educacionais e a realidade da escola do campo. TCC (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, p. 26. 2018. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/19430/1/PDF%20-%20Fernanda%20Barbosa%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2022.

SILVA, Kize Arachelli de Lira. **Concepções e práticas da educação do campo:** um estudo com professores em formação [livro eletrônico] / Kize Arachelli de Lira Silva. – Natal: IFRN, 2020.

SILVA FILHO, Antonio Guedes da. **O papel da escola na construção da identidade campesina no Assentamento Tiradentes- Mari/PB.** TCC (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, p. 37. 2021. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/27097/1/PDF%20-%20Antonio%20Guedes%20da%20Silva%20Filho>. Acesso em 29 de setembro de 2022.

SOUZA, Sara Santos de. **A prática educativa em salas multisseriadas e a formação do/a educador/a do campo:** um estudo de caso na Escola Municipal Antônio Florentino da Costa - Guarabira/PB. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, p. 56. 2013. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4969/1/PDF%20-%20Sara%20Santos%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE DEBATE SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL NO BRASIL

Clodoaldo Ferreira de Oliveira¹

Alexandre Ferreira de Oliveira²

Elizabethe Cristina Ramos Corrêa³

INTRODUÇÃO

Para início de conversa, ao analisarmos as afirmações de Benjamin e Caldart: ‘A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade. Cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado (...)’ (*Ibid.*, 2000, p. 33), observa-se que o pensamento defendido pela autora leva-nos a pensar sobre a importância da busca pela preservação da memória de luta e de resistência dos camponeses, especificamente da luta dos movimentos sociais do campo, no intuito de adquirirem os seus direitos. Dentre eles, o direito de um acesso à educação numa visão própria, ao qual respeitasse as peculiaridades e necessidades dos sujeitos camponeses, vislumbrando a valorização de suas especificidades.

Nesse ponto, cabe destacar que os debates avançaram no sentido da estruturação das metodologias e projetos, como os Políticos-Pedagógicos, que representassem as múltiplas identidades culturais da população do campo. Destaca-se nesse processo de construção coletiva a Pedagogia da Alternância⁴,

1 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). clodoaldohistoria@gmail.com

2 Licenciatura em História pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos, Pós-Graduação em História Moderna pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Avaliação pela Fundação Cesgranrio. alexandrehistoria2804@gmail.com

3 Mestra em Geografia e Especialista em Educação do campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Especialista em Ensino de Geografia pelo CESPEB – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). elizabethcorrea@hotmail.com

4 Essa metodologia educacional combina o aprendizado com a prática do campo, alternando períodos de ensino teórico na escola com experiências práticas dos/as estudantes no seu local de vida e trabalho favorecendo uma formação holística, sem que haja a necessidade de afastar-se da sua comunidade, progredindo, com isso, na sua formação.

bem como a formação acadêmica das professoras e dos professores por meio da efetivação de cursos universitários de Licenciatura em Educação do Campo (LEC).

O acesso universal à educação, o qual deveria ser um direito natural oferecida pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros, segundo a Constituição Federal de 1988⁵, tornou-se, ao longo da nossa história, um campo repleto de embates ao expor as contradições e dicotomias relativas aos diversos interesses, os quais privilegiam habitualmente as representatividades capitalistas e de caráter urbano.

Sendo assim, torna-se necessário reverter as desigualdades educacionais, a partir da desconstrução das visões urbanocêntricas e preconceituosas, em que o campo é encarado como lugar de atraso, secundário e provisório. Esse olhar discriminatório forjou-se devido à constituição do Estado brasileiro, formatado sob o conceito de que o campo surgiu para suprir as necessidades das cidades e das classes dominantes. Esses, geralmente instalados nas áreas urbanas, influenciam, até mesmo, inúmeros conceitos vinculados à História da Educação no Brasil, muito próximos do desenvolvimento urbano-industrial (Ricardo, 2007).

Analisando esse contexto de disputas, a Educação do Campo compõe uma área instigante e repleta de reflexões. Para entendê-la, é de suma importância compreender a composição de seus sujeitos, que se diferenciam, de maneira peculiar, dos sujeitos das cidades. Partindo do princípio de que, devido à diversidade de sujeitos (agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, sem-terra, entre outros), a Educação do Campo requer, não somente uma formação profissional mais adequada à sua realidade, como também a organização de conteúdos curriculares que sejam contextualizados.

Dentro desse contexto, a memória dos sujeitos do campo está em todo o momento presente nos discursos referentes à história da luta, em especial, por uma educação voltada ao atendimento das suas singularidades, pois o campo, no seu sentido amplo, composto por incontáveis reminiscências que corroboram com as demandas que justificam os movimentos sociais.

Sendo esses fundamentais, por marcarem, não somente a luta pela terra, como também a luta por uma educação voltada para os sujeitos do campo, devendo este ser entendido não somente como um mero espaço de produção agrícola e sim de produção de vida e de novas relações, sejam elas sociais, naturais, rurais ou urbanas (Molina, 2006).

5 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Inegavelmente, a colonização do Brasil, realizada pelos portugueses, proporcionou uma série de consequências, na sua grande maioria negativas, em diversos setores da sociedade. No que diz respeito ao trabalho e à educação, devido à implementação do emprego da mão de obra escrava, do desenvolvimento das grandes lavouras, da prevalência da monocultura e da ausência de acesso ao conhecimento, as camadas mais pobres da população foram as mais afetadas. Nas regiões periféricas e campesinas esta realidade foi evidente, pois o campo, por exemplo, tornou-se num território, tradicionalmente, marcado por disputas, uma vez que o seu acesso era, e ainda é, extremamente limitado, fazendo com que os grupos mais abastados determinassem os rumos sociais e econômicos. Este controle manteve-se durante o período imperial e avançou no decorrer da República, pois já estava arraigado em nossa sociedade desde o século XVI.

O engenho, na época colonial, consagrou o poder dos senhores de engenho, assim como a fazenda de café e de gado, no Império e na República Oligárquica (1889-1930) o fez com os senhores do café; e os senhores do gado. Estes senhores tiveram papel importante nas diversas formas de desenvolvimento que a agricultura proporcionou ao país. Seu poder econômico e político se constituíram em grande impedimento ao desenvolvimento autônomo das classes de pequenos e médios produtores. Formou-se uma sociedade com hierarquia social rígida, deixando as outras classes com poucas possibilidades de promoção social. Muito contribuíram o engenho e a fazenda – de café e de gado – lócus preferencial da sociedade brasileira, funcionando como núcleo que além de concentrar a produção, tornava possível executar funções que demandavam outras atividades que configuravam a sociedade rural, visto que através deles realizava-se, ao mesmo tempo a inclusão e a exclusão dos indivíduos (Barbosa, 2011, p. 7).

Em suas palavras, evidencia-se a estreita relação político-econômica entre os grandes produtores e as dificuldades dos pequenos, médios e, mais adiante, dos que não possuíam terras, de se fixarem à terra, ocasionando a exclusão de milhares de homens e mulheres do campo para outras regiões do país.

Esse modelo de colonização, introduzido inicialmente pelos portugueses e adotado, posteriormente, pela burguesia brasileira, baseava-se na exploração impetuosa, a princípio dos escravizados, em seguida dos trabalhadores rurais. Este processo gerou a construção de uma visão preconceituosa em torno da população que vive e trabalha no campo, em virtude de um imaginário constituído em torno de um trabalho extenuante, árduo, sofrido e mal remunerado.

Durante a primeira metade do século XX, a economia brasileira passou a adquirir novas características pertinentes ao processo do capitalismo industrial, o qual indicava a necessidade de uma maior especialização da classe operária. Ao ponto em que o meio urbano crescia, paralelamente, mediante ao avanço

da mecanização, exigia, na visão do patronato, um maior investimento nos moldes de uma educação direcionada para o mercado de trabalho. Com isso, coube, somente, a um percentual exíguo da população do meio rural, a oferta de uma educação basicamente instrumental, elementar e formadora de mão de obra. Com a priorização do urbano, o rural permaneceu desassistido de políticas efetivas e específicas para o atendimento das necessidades de seus sujeitos.

Vale ressaltar que, até a década de 1950, não havia, por parte do Estado Brasileiro, um investimento significativo que visasse o desenvolvimento educacional do meio agrário. O objetivo fundamental do Estado era o de formar pessoas para o mercado de trabalho, principalmente nos centros urbanos, que surgiram paulatinamente ao avanço tecnológico. Este fato foi preponderante, também, para a incidência do êxodo rural, marcante na biografia da população brasileira, bem como para a desvalorização da cultura camponesa, provavelmente, consequência do silenciamento da memória desses agentes ao longo da nossa história (Rodrigues; Bonfim, 2017).

Devido ao vertiginoso crescimento populacional, houve um inchaço dos grandes centros urbanos, despertando as atenções governamentais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as populações periféricas das grandes cidades e das zonas rurais. A década de 1960 foi marcada pelo desenvolvimentismo industrial, mais acentuado e acelerado do que as décadas anteriores, o que intensificou o fluxo migratório Campo/Cidade exigindo do Estado a elaboração de medidas que contivessem esse deslocamento visto com preocupação pelas elites brasileiras.

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que 'os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham, na zona rural, escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais' (Ricardo, 2007, p.11).

Além de converter-se numa tentativa governamental de manter a população campesina atrelada à vida rural, a medida também alinhavava-se aos interesses das demandas industriais como a mecanização do campo, a introdução de novos insumos e o uso de agrotóxicos provenientes da denominada Revolução Verde⁶.

6 Foi denominada de Revolução Verde as inovações tecnológicas que ocorreram na agricultura, a partir da década de 1940, com o objetivo de obter uma maior produtividade através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo, utilização de agrotóxicos e mecanização no campo atendendo os anseios do capitalismo industrial no aumento pelo lucro e redução dos custos com a mão de obra humana.

Este modelo iniciou-se, de maneira embrionária, no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1940, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939–1945).

Durante os anos 50, adquiriu a força e o *status* de ‘revolução’, ao ser, com o desenvolvimento da indústria química e da ampla valorização das ciências, que, associada à mecanização do campo, convergiam aos interesses das elites rurais e urbanas. Sendo assim, adquiriu forças, encontrando, alguns anos à frente, durante o regime de Ditadura Empresarial-Militar (1964–1985), o cenário propício à sua consolidação (Lazzari; Souza, 2017).

O falacioso discurso de desenvolvimento e empregabilidade do/no meio rural, adjunto ao regime ditatorial, numa política industrial, marcante nos países considerados subdesenvolvidos, encontrou um cenário favorável, em razão de atender à ambição do poder hegemônico brasileiro. Sobre este fato, os autores afirmam ainda que:

A Revolução Verde irrompe no Brasil com a promessa de modernização do campo, de erradicação da fome, de aumento da produção, e, sobretudo como a nova era da agricultura e a busca de desenvolvimento aos países subdesenvolvidos. É aqui que começam a ser delineados os bem pensados traços do agronegócio com a difusão de tecnologias agrícolas que, (...), procuravam espaço no mercado de consumo como os agrotóxicos e fertilizantes químicos (Lazzari; Souza, 2017, p. 4).

Todavia, esse processo não serviu somente como pano de fundo para o fortalecimento das lutas pela terra, iniciadas na segunda metade da década de 1940 com as Ligas Camponesas⁷, como também potencializou a mobilização da sociedade civil urbana na busca por direitos. Nos anos finais do regime ditatorial, diante do processo de abertura política e após anos de luta contra a repressão, o sistema educacional brasileiro passou a adquirir novos atributos diante do discurso de redemocratização do país.

A década de 80, além de marcar o fim do regime militar, culminou com a promulgação da Constituição, em 1988, alcunhada como ‘Constituição Cidadã’, devido ao seu caráter universal e democrático, a qual garantiu o direito à cidadania as pessoas que outrora não eram reconhecidos na sociedade, como analfabetos, indígenas e trabalhadores rurais.

No que diz respeito à educação, o campo, representado pelos movimentos sociais, passou a conquistar espaço no reconhecimento de suas peculiaridades.

7 Devido à imensa dificuldade de abertura de um sindicato rural – precisando da aprovação do Estado, as primeiras Ligas Camponesas nascem em 1945 como forma de associação civil sob iniciativa do recém-legalizado Partido Comunista Brasileiro (PCB). A formação das Ligas foi uma tentativa de estabelecer uma aliança entre proletários e camponeses contra o latifúndio e o imperialismo. A proposição do PCB era a de um inicial pacto entre operários, camponeses e burguesia nacional a fim de superar o feudalismo existente no campo, para então poder estabelecer uma luta contra o capitalismo e a sua superação via o comunismo (Brito, 2015, p. 75-76).

Essas especificidades podem ser definidas pela variedade cultural dos sujeitos formadores (agricultores, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, entre outros), pela conexão essencial dos indivíduos com a natureza, pelos conhecimentos das características regionais (clima, relevo, costumes e outros), além de uma demanda por um ensino que reconheça suas realidades únicas. Sendo assim, imprescindível a participação de professores/as formados/as nesse contexto, destacando-se, dessa maneira, a necessidade das Licenciaturas em Educação do Campo na viabilização, consolidação e avanço desse processo.

Vale ressaltar a importante participação de diversos movimentos sociais que buscavam, além do direito à moradia digna, o acesso à terra, e a incessante busca por uma educação de qualidade.

Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) (Ricardo, 2007, p.12).

A mobilização da sociedade civil fez dos anos 90 um marco no que se refere às legislações voltadas para a educação do campo, pois foi a partir deste período que as lutas dos sujeitos do campo, por uma educação de qualidade, conquistaram a esfera da legalidade. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) foi estabelecido o reconhecimento da diversidade e da singularidade do campo determinando, em seus artigos, que as ações referentes à educação do campo devam ser tomadas visando o atendimento da realidade local respeitando suas especificidades, neste caso cabe à reflexão sobre a valorização da memória. No artigo 28, a LDBEN 9.394/96 estabelece, para a educação no meio rural, as seguintes normas:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

É notório que, mediante um olhar mais apurado do artigo, que as lutas no meio rural traduziram-se, atualmente, em um avanço nas políticas públicas, uma vez que os currículos, as metodologias, o calendário escolar, bem como as próprias escolas devem, segundo a lei, respeitar as necessidades dos educando.

Para, além disso, cabe ao Estado, em todas as suas esferas de poder, cumprir o seu dever de ofertar uma educação básica de qualidade a toda a população, neste caso específico, a rural, de maneira universal.

Ainda nos anos 90, uma série de eventos e espaços de debates foram abertos no intuito de se discutir reflexões em torno da Educação do Campo. Entre esses espaços destacaram-se o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, o I ENERA, ocorrido em 1997 e organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o apoio da Universidade de Brasília (UnB). Este teve como objetivo aprofundar os questionamentos a respeito de uma educação pública voltada para os povos do campo, que considerasse o seu meio, acerca da discussão de temas centrais e específicos inerentes às suas demandas como: políticas públicas, o desenvolvimento econômico-social e a valorização cultural. Além disso, compreender a maneira como os povos do campo concebem o tempo, o espaço, o meio ambiente, a sua produção e, numa visão holística, a organização coletiva dos camponeses, suas questões familiares, trabalho, entre outros.

Como fruto desse encontro foi criada, no ano seguinte, a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, movimento que reuniu diversas entidades, como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a (UnB Universidade de Brasília), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), no intuito de promover e gerenciar ações articuladas visando a escolarização dos povos do campo.

Essa articulação culminou, ainda em 1998, com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, onde foram debatidos temas preponderantes, no tocante a educação do campo, como: os problemas de acesso, as condições dos alunos e dos profissionais da educação, a qualidade de ensino e a formação docente, além da discussão de modelos pedagógicos que valorizassem a educação do campo, num sentido amplo, e não somente uma educação rural ou para o meio rural (Santos, 2011).

Os debates acalorados, do final da década de 90, em conjunto com a mobilização dos movimentos sociais, legitimada na figura do MST, fomentaram a criação, ainda em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁸, o qual passou a fazer parte, em 2011, devido à grande

8 Portaria nº 10/98 (16/04/1998). O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Por meio do Pronera, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinamentos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível

importância, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa concretizou a ocupação de um espaço importante, consequente da luta dos movimentos sociais do campo, em associação com diversos setores e entidades civis, por uma educação de qualidade.

Como resultado dessa histórica luta, foram aprovadas, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que apesar de firmarem um compromisso legal da figura do Estado com a educação básica do campo e, indubitavelmente, tornar-se um marco histórico importante para a educação brasileira, em especial para os sujeitos camponeses, o seu estabelecimento esbarram na burocracia, na falta de interesses das esferas políticas. ‘Todavia, a lentidão fez com que as políticas de direito não alcançassem proporções significativas e se efetivassem concretamente nas escolas do campo de toda a sociedade brasileira’ (Santos, 2011, p. 8).

A despeito da lentidão afirmada pelo autor, no que tange à implantação efetiva das medidas e ações públicas nas escolas espalhadas pelo Brasil, houve, ainda assim, um fortalecimento dos grupos de debates sobre o tema. Sucessivamente foram criados o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)⁹, em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, passando a se chamar, posteriormente, em 2011, de SECADI¹⁰ por ser acrescido do eixo Inclusão, sendo esta ao nível da esfera do Ministério da Educação (MEC). A SECAD, em especial, teve um significado muito importante, ao proporcionar à Educação do Campo a implementação de uma série de projetos, programas e ações que

médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado).

O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

As ações do programa, que nasceu da articulação da sociedade civil, têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico.

- 9 O GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo foi instituído através da Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, com a atribuição de com a atribuição de articular as ações do Ministério da Educação pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo conta com a participação de representantes das diversas Secretarias integrantes da estrutura do MEC e Gabinete do Ministro, representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Conselho Nacional de Educação – CNE. Para acompanhamento das atividades o Grupo tem contado com a participação organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente, aquelas representativas de trabalhadores rurais.

- 10 Reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se ‘acrescenta’ o eixo da inclusão.

foram fundamentais para o atendimento das reivindicações e necessidades dos cidadãos do campo pelo direito de um ensino de qualidade.

Como efeito, em 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB n.º 2, foram estabelecidas diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas voltadas para o atendimento da Educação Básica do Campo, bem como a definição do conceito de 'Educação do Campo'¹¹. Arroyo e Fernandes (1999) ressaltam que a palavra *campo* foi institucionalizada pelos movimentos sociais, devendo, ela, ser proferida em todos os ambientes e inserida tanto nas políticas públicas quanto no universo acadêmico. Eles exortam ainda para a substituição e a superação do arcaico modelo de educação rural ou '*no*' campo, pelo modelo de luta, que possuem na educação '*do*' campo, paradigmas sensíveis às demandas de uma educação popular e igualitária.

Justificando esses paradigmas, a resolução, trata, ainda, entre outras especificidades: que o atendimento escolar deva ser ofertado o mais próximo possível à moradia dos educandos, respeitando o seu meio; estabelece critérios para a nucleação de escolas; disserta sobre a obrigatoriedade do transporte escolar; debate sobre a normatização da oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, obrigatoriamente nas próprias comunidades rurais, evitando, assim, a imposição da nucleação de escolas; trata sobre o deslocamento das crianças, entre outros aspectos que dificultam a permanência dos mesmos no ambiente escolar. Nota-se que o dispositivo regulatório busca a valorização e respeito da localidade, bem como garante a permanência dos agentes do campo em seus locais, preservando a sua memória e a sua relação com o território.

Esse movimento propiciou, em 2012, a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o qual teve como finalidade orientar os sistemas de ensino quanto à execução, via programa, das práticas específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

Constituído por um conjunto de ações voltadas à garantia do acesso à escola, bem como à permanência dos discentes e profissionais, o direito à aprendizagem, além da valorização do universo cultural das populações do campo. O PRONACAMPO foi a concretização da luta dos movimentos sociais

11 Compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2013).

e entidades que buscavam uma educação popular universal e de qualidade, ao passar a ocupar o espaço apoteótico da esfera federal, tendo a disponibilidade de investimentos a serem empregados no campo.

CONCLUSÃO

Infelizmente, a oferta de recursos não garante a equidade educacional ao compararmos o meio rural com o urbano, pois a dicotomia entre os dois ambientes encontra-se permeado de interesses que compõem as lutas de classe e de poderes hegemônicos, característicos do sistema capitalista, com qual estamos inseridos, tão evidentes no Brasil.

As conquistas da Educação do Campo remetem-se às conquistas dos movimentos sociais e de entidades civis que, ao reivindicarem os seus interesses, a partir de suas memórias, abriram espaços dentro dessa dinâmica marcada por critérios individualistas, mercadológicas, neoliberais.

Para que a Educação do Campo se mantenha consolidada, resistente e em evolução, torna-se necessário que seus atores sensibilizem-se, a todo o momento, sobre a importância das suas práticas epistemológicas, políticas e educativas. Pois são nelas e nas suas experiências que se encontram o sentido da luta por uma educação popular que valorize o campo, superando o discurso urbanocêntrico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**: Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, n° 2, 1999.
- BARBOSA, Francisco Benedito da Costa. **Formação da Sociedade Rural e seus Reflexos no Desenvolvimento do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Aplicada em Desenvolvimento Econômico Sustentável – IPADES, 2011.
- BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Coleção por uma Educação do Campo, n° 3. 2000.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 1998.
- _____, Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Documento orientador. Brasília, 2013.

BRITO, Ricardo José Braga Amaral de. **A Luta Camponesa e a Repressão Durante a Ditadura Empresarial-Militar (1964 -1985)**. Revista Habitus: Revista de Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jul., 2015. p. 72-87.

LAZZARI, Francini Meneghini; SOUZA, Andressa Silva. **Revolução Verde: Impactos sobre os Conhecimentos Tradicionais**. Rio Grande do Sul. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2017.

MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA, 2006.

RICARDO, Henriques. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Ministério da Educação. 2007.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **A Educação do Campo e seus Aspectos Legais**. CURITIBA- PR EDUCERE, 2017. p. 1373-1387.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **Histórico da Educação do Campo no Brasil**. In: II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: UFSC, volume 1, 2011. p. 1-14.

A EDUCAÇÃO DO ROSTO RACIALIZADO: NECROPOLÍTICA E A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Ellen Maira de Alcântara Laudares¹

Letícia Vieira Barbosa²

1. INTRODUÇÃO

O racismo estrutural, profundamente enraizado nas bases da sociedade brasileira, manifesta-se de maneira insidiosa em diversas esferas, com particular impacto sobre as infâncias negras. A origem desse processo remonta ao projeto colonial, no qual a escravização sistemática de povos africanos e a posterior exclusão de seus descendentes fundaram uma estrutura de dominação racial que atravessa os séculos e se atualiza nas dinâmicas contemporâneas. Inseridas no projeto de modernização do Estado-nação, as políticas de branqueamento do século XIX incentivaram a vinda de imigrantes europeus como forma de reconfigurar o imaginário racial brasileiro e afirmar a supremacia do padrão branco ocidental.

Os efeitos dessa herança colonial-racial são evidenciados por dados estatísticos que escancaram as desigualdades estruturais no campo educacional. A maior vulnerabilidade à evasão escolar, os baixos índices de desempenho acadêmico entre crianças negras traduzem a permanência de mecanismos sistêmicos de exclusão, apesar das reformas legais empreendidas ao longo das últimas décadas. A compreensão da infância, longe de ser uma categoria universal, revela-se uma construção histórica, cultural e política, materializada de forma desigual entre os sujeitos. As infâncias negras, nesse contexto, são atravessadas por dispositivos de racialização que operam como mecanismos de controle, exclusão e, em última instância, de morte simbólica. Este fenômeno é o que denominamos de “educação do rosto”, uma pedagogia implícita que institui

1 Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Presbiteriana Gammon – FAGAMMON. E-mail: ellenlaudares@gmail.com

2 Mestre em Educação. Professora da Educação Básica e Professora da Faculdade Presbiteriana Gammon – FAGAMMON. E-mail: leticia_vbarbosa@hotmail.com

a face branca como a norma de humanidade, relegando outras identidades a um plano de subalternidade e invisibilidade.

Segundo Silva, Almeida e Pagni (2021), a noção de educação do rosto não se restringe à padronização estética imposta aos corpos, ela inscreve-se como um processo de apagamento epistêmico e simbólico que deslegitima formas de existência, saberes e memórias dissidentes da lógica eurocêntrica, impactando profundamente a construção identitária de crianças negras. É um processo contínuo de desumanização que se manifesta em microagressões diárias, na ausência de representatividade positiva e na reprodução de estereótipos que limitam o potencial e a autoimagem dessas crianças. O cenário atual é agravado por uma ofensiva conservadora que tem sistematicamente bloqueado o avanço de políticas de inclusão social e educacional. Discursos que negam a existência do racismo, que deslegitimam as cotas raciais e que atacam o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas contribuem para um ambiente hostil à diversidade.

Projetos de lei que visam proibir discussões sobre gênero e raça nas escolas, por exemplo, são reflexos dessa investida que busca apagar as identidades minoritárias e manter um status quo de privilégios. Essa conjuntura exige uma análise de como a infância é construída socialmente e como essa construção é atravessada por marcadores de raça, classe e gênero. Para as infâncias negras, a experiência é frequentemente marcada pela necessidade de negociação constante com um mundo que as vê como inferiores ou problemáticas. A escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento pleno, muitas vezes se torna um palco para a reprodução dessas desigualdades, perpetuando a “educação do rosto” e suas consequências nefastas para a formação de crianças e jovens negros. É imperativo, portanto, desvelar essas dinâmicas e propor caminhos para uma educação verdadeiramente antirracista, que celebre a diversidade e promova a equidade.

Por outro prisma, a Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, representa um marco fundamental na legislação educacional brasileira, consolidando-se como instrumento central na luta por uma educação antirracista. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a nova legislação tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as instituições de ensino fundamental e médio, sejam elas públicas ou privadas.

Entre os principais pontos da Lei, destaca-se a obrigatoriedade de inserir no currículo escolar o estudo da história da África, dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e do papel do negro na formação da sociedade nacional. Ao resgatar as contribuições sociais, econômicas e políticas dos povos africanos e afrodescendentes para a história do Brasil, a norma promove o combate a invisibilidade histórica a que esses grupos foram

submetidos. Além disso, a Lei nº 10.639/03 institui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra contra a escravidão no Brasil.

O impacto da lei sobre a construção de uma educação antirracista é de grande relevância. Primeiramente, ela atua no enfrentamento ao racismo estrutural e ao epistemicídio, ou seja, o apagamento sistemático dos saberes, histórias e culturas de grupos que foram marginalizados. Ao romper com uma lógica curricular eurocêntrica, historicamente hegemônica, a legislação abre espaço para a valorização de outras epistemologias e para o reconhecimento da diversidade cultural como um elemento estruturante da identidade nacional.

Além disso, para crianças e jovens negros, a presença da história e da cultura afro-brasileira no ambiente escolar é essencial para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma identidade positiva. A implementação da Lei nº 10.639 também propõe uma descolonização do currículo escolar, exigindo dos sistemas de ensino uma revisão de seus conteúdos e práticas pedagógicas. Isso implica a inserção de novos temas e uma mudança de paradigma que valorize outras vozes, saberes e formas de expressão cultural, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva e plural.

É importante ressaltar que a própria existência da lei é fruto da longa e persistente mobilização dos movimentos sociais negros no Brasil, que há décadas reivindicam uma educação mais equitativa, representativa e comprometida com a superação das desigualdades raciais. A aprovação da Lei nº 10.639/03 é, portanto, um marco da participação social na formulação de políticas públicas e deve ser compreendida como uma conquista coletiva, que dá visibilidade às pautas historicamente ignoradas pelos sistemas de poder e educação.

Contudo, apesar dos avanços legais, a efetivação dessa política educacional ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destaca-se a falta de formação adequada de professores, a escassez de materiais didáticos específicos e de qualidade, bem como a resistência de setores conservadores que se opõem à abordagem crítica das relações raciais no contexto escolar. Ainda assim, a Lei nº 10.639/03 permanece como uma meio imprescindível na promoção de uma educação antirracista, constituindo-se como um passo decisivo rumo à construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: NECROPOLÍTICA E O GOVERNO DAS INFÂNCIAS NEGRAS

Com o intuito de problematizar de forma mais incisiva a condição das infâncias negras, recorreremos aos aportes teóricos de Achille Mbembe (2016), especialmente ao seu conceito de necropolítica. Segundo o autor, o exercício

do poder na contemporaneidade se manifesta por meio da autorização de viver e da condenação à morte, operando por uma gestão seletiva dos corpos e pela distribuição assimétrica da vulnerabilidade. Nesse regime, determinados grupos sociais — notadamente marcados por raça, classe e território — são sistematicamente expostos à precariedade e à violência, evidenciando a centralidade da morte como tecnologia de governo.

No contexto educacional brasileiro, essa necropolítica se manifesta de diversas formas, expondo as infâncias negras a condições de precariedade e desvalorização. Exemplos concretos incluem a superlotação de escolas em periferias, nas quais a maioria dos alunos é negra, a falta de recursos básicos como saneamento e materiais didáticos adequados, e a violência policial no entorno das escolas, que afeta diretamente a segurança e o bem-estar dos estudantes. Essas condições criam um ambiente de constante ameaça e vulnerabilidade, em que a vida e o desenvolvimento das crianças negras são sistematicamente precarizados. A necropolítica, nesse sentido, não se restringe à morte física, mas abrange também a morte social, cultural e simbólica, que impede o pleno florescimento dessas vidas.

Dialogamos também com as reflexões de Michel Foucault (1988) sobre biopoder, que examina como as formas de poder se exercem sobre a vida, controlando corpos e populações. A articulação entre necropolítica e biopoder permite compreender as tecnologias de subjetivação racializadas que operam no ambiente escolar, moldando as identidades e experiências das crianças negras. O biopoder, ao gerenciar a vida, paradoxalmente, também permite a gestão da morte, ou seja, a necropolítica. No contexto escolar, isso se traduz em práticas que, embora não explicitamente violentas, operam para desvalorizar e controlar os corpos negros. A imposição de padrões de comportamento, a patologização de características culturais e a invisibilização de narrativas afro-brasileiras são exemplos de como o biopoder atua para moldar as subjetividades negras de acordo com a norma branca.

Autores brasileiros como Sueli Carneiro (2023), com seu conceito de “epistemicídio”, enriquecem essa discussão ao demonstrar como o conhecimento produzido por e sobre a população negra é sistematicamente apagado e deslegitimado, contribuindo para a manutenção de uma hegemonia epistêmica branca. O epistemicídio é a negação do conhecimento, a negação da própria capacidade de produzir conhecimento, o que tem um impacto devastador na autoestima e na identidade das crianças negras. Divino José da Silva, Jonas Rangel de Almeida e Pedro Ângelo Pagni (2021) aprofundam essa discussão, investigando o governo das infâncias negras e as estratégias de racialização no contexto escolar. Eles evidenciam como a escola, muitas

vezes, reproduz e perpetua lógicas de exclusão, mesmo sob a égide de discursos inclusivos. A “educação do rosto” torna-se, assim, um mecanismo sutil, mas potente, de manutenção do racismo, ao impor padrões estéticos e culturais que deslegitimam a identidade negra e suas múltiplas expressões.

A problematização dessas dinâmicas revela-se fundamental para desvelar as múltiplas camadas de opressão — históricas, estruturais e simbólicas — que incidem sobre as infâncias negras. Trata-se de reconhecer que a infância não é uma experiência homogênea, e sim, profundamente atravessada por marcadores raciais que determinam o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social. Nesse sentido, a crítica a essas estruturas evidencia os mecanismos que sustentam a exclusão, como também se constitui como passo essencial na construção de uma proposta educativa radicalmente antirracista — comprometida com a reparação histórica, a valorização da diversidade epistêmica e a efetivação da justiça social no cotidiano escolar.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO SIMBÓLICA: ANÁLISE DA PRÁTICA

Apesar da retórica inclusiva frequentemente presente em documentos oficiais e discursos pedagógicos, a realidade das instituições de ensino, muitas vezes, revela uma reprodução cotidiana de práticas de exclusão simbólica, silenciamento e controle dos corpos negros infantis. A pesquisa que fundamenta este trabalho consiste em um estudo documental, centrado na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública localizada no interior de Minas Gerais, complementada por uma revisão de artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2022 e 2024, na base de dados Scielo, sobre educação antirracista e infâncias negras. O objetivo foi identificar de que forma as diretrizes institucionais abordam — ou silenciam — as questões raciais no contexto escolar. A análise buscou evidenciar possíveis dissonâncias entre o que é formalmente previsto no documento oficial da escola e os princípios de uma pedagogia comprometida com a equidade racial. A escolha da instituição considerou sua inserção em uma região com significativa presença de população negra e a disponibilidade pública do PPP, o que permitiu um exame crítico de seu conteúdo à luz do debate contemporâneo sobre justiça racial na educação básica.

A análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pública selecionada evidenciou lacunas significativas no tratamento das relações étnico-raciais no contexto institucional. Embora o documento mencione a valorização da diversidade, tal referência aparece de forma genérica, desvinculada de ações pedagógicas concretas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural. A aplicação da Lei 10.639/03, que determina o ensino

de história e cultura afro-brasileira e africana, é tratada de modo periférico — muitas vezes restrita a datas comemorativas —, o que revela a ausência de um compromisso epistemológico com a valorização da identidade negra e a transformação curricular. Como destaca Nilma Lino Gomes (2012), a mera inclusão da temática negra no currículo, sem um projeto pedagógico antirracista, resulta em práticas superficiais que não enfrentam as desigualdades históricas.

A revisão de literatura científica, composta por artigos publicados entre 2022 e 2024 em bases como a SciELO, reforça essa constatação. Estudos como os de Silva, Almeida e Lima (2025) e Rodrigues *et al.* (2024) apontam que a ausência de formação educacional sobre relações étnico-raciais permanece como um obstáculo central para a consolidação de práticas educativas antirracistas. Um aspecto recorrente nas análises é a prevalência do discurso da “igualdade” — traduzido por frases como “todos são iguais” ou “não vejo cor” —, que atua como uma forma de cegueira racial. Como explica Djamila Ribeiro (2017), esse discurso ignora as desigualdades históricas e naturaliza privilégios raciais, funcionando como um mecanismo de silenciamento das demandas específicas da população negra. Da mesma forma, Silvio Almeida (2019) ressalta que o racismo estrutural não depende de intenções individuais, mas se reproduz justamente por meio da neutralidade institucional e do não enfrentamento ativo das desigualdades. Nesse contexto, a ausência de ações afirmativas no PPP da escola analisada, aliada à negligência em relação à formação docente, contribui para a manutenção de um ambiente escolar que, mesmo sob o discurso da diversidade, silencia, deslegitima e invisibiliza as experiências das infâncias negras.

A escola, que em sua concepção deveria funcionar como espaço de acolhimento, emancipação e desenvolvimento integral, configura-se, não raramente, como um ambiente de reprodução de violências simbólicas sutis e persistentes, que comprometem a autoestima, o pertencimento e os processos de aprendizagem das infâncias negras. Essa constatação torna-se ainda mais evidente quando se observa o conteúdo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição analisada, o qual, apesar de enunciar princípios voltados à promoção da diversidade, carece de diretrizes concretas que enfrentem de forma estruturada as desigualdades raciais. A ausência de um compromisso explícito com a educação das relações étnico-raciais no documento permite a perpetuação de práticas escolares normativas que silenciam os marcadores raciais, reforçando um modelo educacional centrado na branquitude como referencial universal.

Nesse contexto, a urgência de desconstruir tais lógicas e de construir processos pedagógicos de desnormalização do rosto — compreendidos aqui como práticas que desafiam os critérios hegemônicos de visibilidade, valor e pertencimento — torna-se evidente. A implementação de devires minoritários,

no sentido proposto por Deleuze e Guattari (1995), implica romper com os modos instituídos de subjetivação para afirmar formas plurais de existência e aprendizagem. Esses devires, quando articulados a práticas de reexistência coletiva, conforme propõe Sueli Carneiro (2003), apontam para a possibilidade de uma educação comprometida não apenas com a inclusão formal, mas com a transformação radical das estruturas que historicamente negaram humanidade e voz às infâncias negras. Para tanto, é indispensável que o PPP deixe de ser um documento normativo genérico e se constitua como instrumento político-pedagógico efetivamente alinhado às demandas da justiça racial.

4. PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS COM BELL HOOKS E DJAMILA RIBEIRO

A construção de uma educação verdadeiramente antirracista demanda não apenas a revisão de práticas pedagógicas, mas, sobretudo, a ampliação do diálogo com pensadoras e ativistas cujas contribuições têm sido centrais na desconstrução das estruturas racistas que atravessam o cotidiano escolar. Nesse horizonte, as reflexões de Bell Hooks (2013) e Djamila Ribeiro (2017) oferecem perspectivas epistemológicas e políticas fundamentais para o enfrentamento das assimetrias raciais na educação.

Bell Hooks, em *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), propõe uma pedagogia engajada, situada e transgressora, que rompe com a lógica bancária da transmissão de conteúdos e assume a sala de aula como espaço de insurgência, diálogo e reconstrução coletiva do saber. Para a autora, o ato de ensinar deve ser compreendido como uma prática política, na qual se reconhece o valor das experiências vividas — especialmente as de sujeitos historicamente marginalizados — como fontes legítimas de conhecimento. Ao desafiar a neutralidade da educação e defender o pensamento crítico como instrumento de libertação, Hooks redefine o papel do educador como mediador ético e afetivo, capaz de fomentar a autonomia intelectual e a reexistência dos estudantes.

Djamila Ribeiro, por sua vez, em *O que é lugar de fala?* (2017), contribui de maneira decisiva para o debate sobre representatividade e justiça epistêmica na escola. Sua obra evidencia como a produção de conhecimento, marcada por uma lógica eurocentrada, exclui sistematicamente vozes negras, indígenas e periféricas, tornando imperativo o reconhecimento do “lugar de fala” como categoria política e crítica. Ao reivindicar a valorização dos saberes produzidos a partir das margens, Ribeiro aponta para a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a reparação histórica e com a redistribuição do poder discursivo no espaço educacional. Assim, incorporar as contribuições

dessas autoras no cotidiano escolar significa em reconfigurar os modos de ensinar, aprender e se relacionar com o outro, com vistas à formação de sujeitos críticos, éticos e antirracistas. Isso exige a problematização crítica dos currículos tradicionais, frequentemente ancorados em uma perspectiva eurocêntrica, patriarcal e monocultural, que naturaliza hierarquias de saber e silencia as epistemologias dos grupos historicamente marginalizados. Superar essa lógica curricular implica em revisitar os conteúdos, reconfigurar as estruturas pedagógicas e os modos de ensinar, de forma a incorporar as vozes, experiências e narrativas de sujeitos subalternizados — especialmente das populações negras, indígenas e periféricas.

Nesse cenário, a formação docente não é só importante — é urgente, estratégica e inadiável. É nela que os educadores podem começar a despertar para uma consciência crítica sobre o racismo estrutural que atravessa a escola todo dia, nas pequenas e grandes violências cotidianas. Não dá mais para pensar em formar professor só para transmitir conteúdo — o desafio é muito maior: formar sujeitos éticos, políticos e epistemológicos, que tenham a coragem de encarar, questionar e desconstruir as desigualdades raciais que vêm sendo naturalizadas por gerações nesse espaço.

Professor e professora não podem ser meros canais passivos de informação. Eles são arquitetos de subjetividades, construtores de mundos possíveis. São eles que têm o poder (e a responsabilidade) de criar ambientes de aprendizado que sejam realmente inclusivos, libertadores e guiados por um compromisso profundo e radical com a justiça social. Bell Hooks (2013) deixa isso claro: a pedagogia que transforma é aquela que provoca uma autorreflexão constante, uma desaprendizagem profunda dos preconceitos internalizados. Só assim o educador se reconhece como agente de ruptura, capaz de desmontar as estruturas de poder que alimentam a exclusão e o apagamento dentro da escola.

Djamila Ribeiro, por sua vez, com o conceito de “lugar de fala”, nos convida a refletir sobre a importância de reconhecer as posições sociais e históricas que moldam as perspectivas individuais. Em uma educação antirracista, é fundamental dar visibilidade às experiências e saberes da população negra, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas. O lugar de fala não se trata de um impedimento para o diálogo, mas de um reconhecimento da autoridade e da legitimidade de quem vivencia a opressão racial. A incorporação dessas perspectivas na prática pedagógica implica em uma revisão curricular, na valorização da cultura afro-brasileira e africana, e na promoção de um ambiente escolar que celebre a diversidade e combata ativamente o racismo em todas as suas manifestações. Além disso, outras estratégias são cruciais para a construção de uma educação antirracista.

A implementação efetiva da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, deve ser vista como um ponto de partida, e não como um fim em si mesma. É preciso ir além do cumprimento formal da lei, garantindo que os conteúdos sejam abordados de forma transversal e significativa em todas as disciplinas. A valorização da literatura negra, com a inclusão de autores e obras que representem a diversidade da experiência negra, é fundamental para que as crianças negras se vejam representadas e para que as crianças não negras aprendam a respeitar e valorizar essa cultura. A criação de espaços de debate sobre a questão racial, tanto para alunos quanto para professores e pais, é essencial para desconstruir preconceitos e promover o diálogo. Esses espaços podem incluir rodas de conversa, palestras, oficinas e projetos interdisciplinares que abordem o racismo de forma crítica e propositiva. A escola, nesse sentido, deve se tornar um laboratório de experimentação de novas formas de relação, onde a diversidade seja celebrada e o racismo, ativamente combatido.

4.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA

Para além do campo teórico e da crítica epistemológica, torna-se imperativo articular e visibilizar exemplos concretos de práticas pedagógicas que, na prática, têm se revelado eficazes na promoção de uma educação antirracista e na valorização das infâncias negras. Tais práticas, de “pedagogias de reexistência”, configuram-se como estratégias subversivas à lógica hegemônica da “educação do rosto”, fomentando a construção de ambientes educacionais que afirmam identidades, celebram saberes ancestrais e potencializam processos de empoderamento coletivo. Essas pedagogias não apenas resistem às formas institucionais de apagamento, mas, sobretudo, promovem a (re)existência afirmativa das crianças negras, propondo modos plurais de ser e conhecer no espaço escolar.

Um exemplo inspirador é a utilização de literatura infantil que aborda a temática racial de forma positiva e afirmativa. Livros como “O Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, ou “Amoras”, de Emicida, são utilizados em sala de aula para discutir a beleza da diversidade, combater o racismo e promover a aceitação das características físicas e culturais de cada um. A leitura desses livros é acompanhada de debates, atividades lúdicas e a produção de desenhos e textos que expressam as percepções das crianças sobre o tema. Essas práticas demonstram que é possível construir uma educação que celebre a diversidade e que seja, de fato, antirracista, transformando a escola em um espaço de acolhimento, reconhecimento e empoderamento para todas as crianças, especialmente as negras.

5. CONCLUSÃO: PELA INSURGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL

Diante do exposto, torna-se inegável a urgência de uma educação que se insurja contra o racismo estrutural e suas manifestações nas infâncias negras. A efetiva inclusão passa, necessariamente, pela desnormatização do “rosto” e pela construção de processos pedagógicos de reexistência coletiva. É preciso questionar o modelo universalizante do sujeito educável, que ignora as especificidades e as riquezas das identidades negras. Reivindicar uma educação antirracista significa promover um ambiente plural, aberto à multiplicidade dos rostos e das vidas negras, onde cada criança possa se reconhecer, se valorizar e se desenvolver plenamente.

Os desafios para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e plural são imensos, mas as possibilidades de transformação são ainda maiores. É preciso que a escola se reconheça como um espaço de disputa, onde as relações de poder são constantemente renegociadas. Isso implica em um compromisso ético e político de toda a comunidade escolar – gestores, professores, funcionários, alunos e pais – em combater o racismo em todas as suas formas, desde as microagressões cotidianas até as estruturas institucionais.

A formação continuada de professores, a revisão dos currículos, a valorização da cultura afro-brasileira e africana, e a criação de espaços de diálogo e reflexão são passos fundamentais nessa jornada. A educação antirracista é uma questão de justiça social, e também de qualidade educacional. Uma escola que não reconhece e valoriza a diversidade de seus alunos é uma escola que falha em seu propósito de formar cidadãos críticos, conscientes e engajados. A luta por uma educação antirracista é, em última instância, a luta por uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade seja celebrada e o racismo, combatido em todas as suas formas. É um convite à insurgência, à desobediência pedagógica, à construção de um futuro onde a cor da pele não seja um fator de exclusão, mas sim um elemento de riqueza e diversidade. Que a “educação do rosto” seja desconstruída, e que a pluralidade de rostos e identidades floresça em nossas escolas, construindo um mundo mais humano e igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Republicanismo e questão racial**. In: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. (org.). *Dicionário da república: 51 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, modificando o currículo oficial da Rede de Ensino para incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios: revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, p. 2-123, dez. 2016. Disponível em: <https://aphuuruguay.wordpress.com/wp//achille-mbembe-necropolc-adtica-seguido-de-sobre-el-gobierno-privado-indirecto.pdf>.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, L. F.; HERNECK, H. R. *et al.* A formação de professores de educação infantil para as relações étnico-raciais: análise das produções biográficas de 2012 a 2022. **Revista de Artes de Educar**, Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.10, N.1-p.350- 370, janeiro de 2024: “Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas II”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2024.73746370>, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73746>. Acesso em: 8 set. 2025.

SILVA, D. J. da; ALMEIDA, J. R. de; PAGNI, P. A. Necropolítica, governo sobre as infâncias negras e educação do rosto. **Child.philo**, Rio de Janeiro, v. 17, e56149, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100103&lng=pt&nrm=iso.

SILVA, A.T.R; ALMEIDA, B. R. D. P; LIMA, L. J. R. S. **AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL**. Scielo, Educ. rev. 41. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jV6xWNMRSSw6NGDkv3SQF8H/abstract/?lang=pt#> .Acesso em 07 de set. 2025.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA

Esther Marciano Barbosa¹

Fabíola Peres da Cruz²

Graziele Santos Ribeiro³

Aldimar Jacinto Duarte⁴

Renato Barros de Almeida⁵

INTRODUÇÃO

A Educação do/no Campo surge como um movimento contra-hegemônico, político-pedagógico de resistência, visando a transformação social e a valorização dos saberes e culturas dos povos camponeses. Em oposição à Educação Rural, a Educação do/no Campo se constitui pela luta dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e de conquistas políticas, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002).

Conforme Machado (2010) é preciso compreender que, embora todos os indivíduos sejam membros de uma mesma sociedade e em tese, são cidadãos portadores dos mesmos direitos, há particularidades entre eles que precisam ser

1 Mestranda em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Bolsista FAPEG/CAPES. E-mail: esthermarcianob2@gmail.com

2 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Bolsista FAPEG/CAPES. E-mail: fabiolaperescruz@gmail.com

3 Mestranda em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Bolsista CAPES. E-mail: grazielesantosribeiro7@gmail.com

4 Professor no Curso de Pedagogia, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em História da PUC Goiás. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: aldimar@pucgoias.edu.br

5 Professor no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás e Universidade Federal de Goiás (UEG Inhumas). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). E-mail: renatobalmeida@hotmail.com

reconhecidas para que se obtenha o tratamento igualitário. Isso é imprescindível na superação das barreiras culturais, físicas ou econômicas que se interpõem a eles e que os coloca à margem ou os excluem do acesso à aquisição dos bens culturais e econômicos disponíveis na sociedade.

No âmbito da Educação do/no Campo, Caldart (2012) e Arroyo (2000) ampliam esse debate, destacando que a diversidade camponesa (quilombolas, indígenas, assentados) exige currículos que valorizem seus modos de vida, superando a lógica urbanocêntrica. Como sintetiza Cury (2001), o direito à educação é também ‘direito à diferença’, pois igualdade não significa uniformidade, mas acesso contextualizado aos bens culturais.

Este estudo de caráter bibliográfico, fundamentado no materialismo histórico-dialético, analisa a Educação do Campo a partir de uma revisão histórica para discutir a sistemática desvalorização da pluralidade cultural e dos saberes camponeses no cenário educacional. A pesquisa se ancora em autores como Arroyo (2000), Caldart (2000, 2002, 2009, 2012) e Candau (2000) e Freire (1983) que entendem a realidade educacional como um campo de lutas e contradições.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CONTEXTO, FUNDAMENTOS E LUTAS HISTÓRICAS

Para que seja possível investigar e evidenciar as perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória envolvendo a Educação do/no Campo e a diversidade, é importante, em um primeiro momento, compreender o contexto histórico e fundamentos dessa modalidade educativa.

Caldart (2012) a define como um fenômeno que compõe a realidade atual brasileira, em que trabalhadores e trabalhadoras, além de organizações vinculadas ao campo visam atuar de maneira direta no âmbito das políticas públicas educacionais, tendo por fundamento as lutas, interesses e necessidades específicas do campesinato. Trata-se de um conceito ainda em construção, visto que permeia uma dinâmica social abrangente que se constitui pela defesa da reforma agrária.

Visando estabelecer um percurso histórico da Educação do/no Campo, embora se reconheça a impossibilidade de uma linearidade ao se lidar com uma multiplicidade de contextos socioculturais e políticos, ela nasce como uma crítica à educação brasileira, especialmente àquela que foi historicamente direcionada aos povos do campo. Ela ultrapassa a esfera da denúncia, pois busca propor alternativas, a defesa de políticas públicas e práticas educativas que se sejam contextualizadas, tendo como objetivo uma transformação profunda da realidade imposta. Assim, afirma-se a Educação do/no Campo como um

movimento de resistência e combativo ao *status quo* estabelecido, distanciando-se de uma mera proposição de um modelo educacional alternativo (Caldart, 2009).

Destaca-se que a Educação do/no Campo, inserida em um cenário de lutas e tensões, não pode ser considerada como sinônimo de Educação Rural, algo que é feito cotidianamente. Na realidade, tratam-se dois conceitos contraditórios, que apresentam perspectivas diferentes tanto sobre o sujeito do campo quanto sobre o próprio campo.

Ribeiro (2012) afirma que a Educação Rural é um projeto educativo vinculado aos grandes grupos latifundiários, atrelado ao modo de produção capitalista, objetivando a adaptação dos sujeitos camponeses a condição de sujeição e exploração. É destinada aos povos que trabalham e residem nas áreas rurais, mas sem qualquer adaptação ou mudança da educação oferecida nos centros urbanos. Foi estruturada para oferecer os conhecimentos básicos, de leitura e escrita básica e as operações matemáticas simples, embora observe-se que nem isso tem sido alcançado, dado a taxa de analfabetismo nessas áreas ao longo da história.

Sabe-se que a Educação Rural esteve atrelada ao chamado Ruralismo Pedagógico, um movimento educativo idealizado por intelectuais a partir de 1930. Trata-se de um projeto que tem por base uma tentativa de articulação entre educação, campo e trabalho, visando dois propósitos centrais: combater o êxodo rural, acarretado pelas políticas desenvolvimentistas da época e a instauração de novas indústrias e a qualificação do homem do campo para promover a modernização do campo e a sua fixação em seu local de origem.

Permeada por ideais estereotipados e xenófobos sobre o campo e sobre as populações camponesas, a Educação Rural buscava a transformação da mentalidade do homem do campo para que se sujeitasse às demandas capitalistas e de produção da época (Ramal, 2016). Nessa proposta educacional, segundo Ribeiro (2012), defendia-se em seu discurso uma “educação específica” para os povos do campo, mas que mostrava, na prática, as suas reais intenções a partir de pacotes fechados, verticais, repassados sem qualquer contribuição dos próprios povos do campo.

Esse modelo perdurou até o final dos anos de 1980, quando, com o processo de redemocratização e a elaboração da Constituição Federal brasileira de 1988, há a efervescência de grupos e movimentos sociais, incluindo os do campo na luta pela terra e pela reforma agrária. Nesse momento, conferências, encontros e eventos foram feitos com o intuito de discutir à Educação do/no Campo, a formação de professores e a necessidade de políticas públicas alinhadas à realidade do campo, principalmente com a nova definição constitucional de educação como um direito de todos e dever do Estado.

Caldart (2012) destaca como marcos da Educação do/no Campo a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998, em Luziânia-GO), que defendeu o uso do termo “Educação do Campo” em substituição a “Educação Rural”, abrangendo todos os trabalhadores e populações do campo. Em 2002, o Seminário Nacional, em Brasília, ampliou a nomenclatura para “Educação do Campo”, contemplando todos os níveis de ensino. Essa mudança foi reafirmada em eventos posteriores, como a II Conferência, novamente em Luziânia, em 2004.

Contudo, Caldart (2012) aponta que, desde então, a Educação do Campo enfrentou avanços e retrocessos, marcados pela disputa pedagógica e pelo avanço do neoliberalismo. Em 2010, surge o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), articulando movimentos sociais, instituições de ensino e espaços acadêmicos. Destaca-se a resistência contra o fechamento das escolas do campo, os interesses do agronegócio e a criminalização dos grupos sociais.

A autora também destaca a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) em 1998, um dos primeiros programas destinados ao campo fruto das pressões sociais. Assim, observam-se disputas políticas e ideológicas na busca e conquistas de direitos à valorização campesina que, dependem, portanto, de uma continuidade de articulação e de luta.

Em um movimento de avanços, retrocessos e disputas, os fundamentos da Educação do/no Campo vão se delineando, sustentando uma proposta de comprometimento com o território campesino e os diversos grupos que fazem parte desse contexto. Caldart (2002) evidencia isso ao destacar que o campo é formado por brasileiros que trabalham na área rural e se identificam como pequenos agricultores, ribeirinhos, caipiras, roceiros, agregados, sem-terra, caboclos, assentados, reassentados, quilombolas, povos das florestas, povos indígenas, boia-fria, entre tantos outros.

Há, entre eles, diversidade em sua etnia, religião, gênero, de geração, o que faz com que o modo de vida, de trabalho, de conhecer a realidade de cada um seja diverso. Contudo, partilham entre si uma identidade que lhes é comum, perpassada pela luta contra um sistema opressor e marginalizador que se estende pela história brasileira. Assim, são sujeitos da Educação do/no Campo [...] aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela (Caldart, 2002, p. 20).

Essa condição de resistência revela, conforme Fernandes e Molina (2004), que o campo não pode ser considerado apenas como um espaço de vida, mas é também de resistência, marcado pela luta dos camponeses pelo acesso e pela permanência na terra, de modo que a sua relação com o meio natural, a sua cultura, o trabalho e as interações sociais sejam respeitados e garantidos. Por

isso, trata-se de uma proposta voltada à autonomia dos sujeitos camponeses, reafirmando o direito à educação de maneira contextualizada, reconhecendo os saberes, que emergem da própria vivência, os modos de vida e as lutas históricas que permeiam esse processo.

CULTURA E PLURALIDADE NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: ENTRE CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

A Educação do/no Campo, ao longo das últimas décadas, tem se constituído como uma proposta pedagógica crítica e contra-hegemônica, que busca afirmar os saberes, modos de vida e formas de organização social dos povos do campo, em oposição às lógicas urbanocêntricas e homogêneas da educação tradicional. Inserida em um contexto marcado por desigualdades históricas, a Educação do/no Campo se apresenta como espaço de disputa política e cultural, no qual a pluralidade de saberes e culturas pode ser valorizada ou, ao contrário, silenciada.

Desse modo, a Educação do/no Campo pode ser analisada, à luz do materialismo histórico-dialético, como expressão das contradições estruturais entre capital e trabalho. Tendo em vista que historicamente, a organização do espaço rural no Brasil esteve submetida ao controle do capital, que, ao dominar a terra e os meios de produção, relegou os camponeses à condição de força de trabalho, negando-lhes identidade cultural e autonomia política.

Nessa perspectiva, a educação rural tradicional cumpriu a função de reprodução da ordem capitalista, ao impor currículos homogêneos, de matriz urbana, desconsiderando as especificidades territoriais e culturais do campo (Arroyo, 2007). Em oposição a essa lógica, a Educação do/no Campo emerge como projeto contra-hegemônico, construído nas lutas dos movimentos sociais e comprometido com a afirmação dos modos de vida, dos saberes e das práticas sociais dos povos camponeses (Caldart, 2000).

No processo de construção de uma proposta educativa comprometida com a realidade dos sujeitos do campo, destaca-se a contribuição teórica e prática de Caldart (2000), que defende uma Educação do/no Campo fundamentada nos modos próprios de vida, cultura, tempo e produção de conhecimento dessas populações. Essa perspectiva rompe com a lógica homogeneizante da educação tradicional, ao afirmar que o espaço rural não deve ser concebido apenas como um lugar de carência ou atraso, mas como território de saberes, práticas culturais e formas específicas de organização social que devem ser reconhecidos e valorizados no contexto escolar.

Essa concepção encontra consonância nas práticas dos movimentos sociais populares, que assumem um papel central na promoção e no fortalecimento

dessa proposta educativa. Ao atuarem como protagonistas na formulação de políticas públicas e na resistência ao modelo hegemônico de educação, esses movimentos contribuem ativamente para a construção de uma sociabilidade alternativa ao padrão capitalista de organização social. Seu compromisso com a transformação das condições de vida no campo os posiciona como agentes fundamentais na luta por uma educação emancipadora e enraizada nas realidades e nas lutas históricas dos povos camponeses.

Costa, Rodrigues e Costa (2019) evidenciam que no Brasil há uma diversidade cultural com cidades e comunidades em contextos rurais. Com isso, vem à tona a necessidade de uma educação contextualizada como parte das necessidades específicas dos povos dos diferentes campos. É nessa perspectiva que os movimentos sociais populares do campo se originam, ou seja, em torno da luta por terra, mas também contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão.

A disputa em torno da Educação do/no Campo revela-se, portanto, como disputa de hegemonia cultural. Inspirando-se em Gramsci (1999), pode-se compreender que a escola tradicional expressa a hegemonia da classe dominante ao naturalizar a visão do campo como espaço de atraso, invisibilizando sua riqueza cultural. Por outro lado, os movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, assumem o papel de sujeitos coletivos que disputam a produção de sentidos, elaborando práticas pedagógicas que articulam formação escolar, memória, cultura popular e organização política.

Costa, Rodrigues e Costa (2019) destacam que na década de 1990, aconteceu um grande esforço político organizativo, numa junção de forças de diferentes movimentos sociais do campo que iniciaram a construção do Movimento por uma Educação do/no Campo, por compreender que o modelo de educação rural não atendia e nem contribuía com o projeto de campo que os camponeses idealizavam. As autoras consideram que “mais do que uma realidade diferente do modo de vida urbana, o campo é um espaço de existência social de vida que expressa todas as realizações materiais e não materiais da totalidade social” (Costa; Rodrigues; Costa, 2019, p. 141).

Assim, o movimento por uma Educação do/no Campo surge como um projeto político-pedagógico ancorado na Educação Popular⁶, abarcando um conjunto de princípios, conceitos e práticas voltadas à superação das

6 Segundo Russo (2020), a Educação Popular, que se popularizou a partir do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, tem como princípio uma educação livre, que se distancia de uma educação considerada alienante. Trata-se de uma educação que é feita de maneira direta com as classes populares e oprimidas. Assim, tem-se como base uma educação que é libertadora, política e ética ao mesmo tempo.

desigualdades sociais no campo. Tal projeto carrega uma crítica contundente ao sistema capitalista, denunciando como este controla os meios de produção, homogeneiza as relações sociais e captura as sociabilidades, esvaziando os sentidos de vida e de coletividade que emergem dos territórios camponeses.

Trata-se, portanto, de uma proposta que reconhece a diversidade e a pluralidade cultural como elementos centrais do processo educativo, em contraposição às lógicas uniformizadoras da escola tradicional. No entanto, essa proposta enfrenta inúmeros desafios, sobretudo diante do avanço do modelo neoliberal de educação que busca padronizar currículos, subordinar a formação escolar às exigências do mercado de trabalho e desconsiderar os contextos históricos, sociais e culturais das populações do campo.

Nesse cenário de tensões e disputas, a luta dos movimentos sociais populares do campo assume um papel essencial ao defender e reivindicar uma Educação do/no Campo comprometida com a justiça social e com a garantia de direitos. Essa luta ultrapassa o âmbito local ou regional e se inscreve em um horizonte mais amplo de transformação estrutural. Trata-se de uma luta por políticas públicas efetivas que assegurem condições dignas de vida nos territórios rurais, incluindo moradia, saúde, segurança, educação e trabalho de forma integrada e articulada com os anseios das comunidades do campo.

Segundo Caldart (2002) a noção de cultura, nesse contexto, não se restringe a uma dimensão folclórica ou tradicionalista, como frequentemente é reduzida nos discursos oficiais. Pelo contrário, ela se revela nas práticas cotidianas, nos saberes populares, nas formas de resistência e nas dinâmicas territoriais que sustentam a vida e a identidade dos povos do campo. Reconhecer essa pluralidade cultural significa, portanto, valorizar os diferentes modos de ser e viver expressos por quilombolas, indígenas, ribeirinhos, camponeses, assentados da reforma agrária, entre outros sujeitos históricos que compõem a complexa tessitura da ruralidade brasileira.

Candau (2000) afirma que a cultura é um processo dinâmico, que se constrói nas interações sociais e nas disputas de significados. A valorização da pluralidade cultural na escola do campo, portanto, exige práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes, a escuta sensível e o respeito à diferença, combatendo preconceitos e estigmas historicamente construídos.

Contudo, ainda há contradições profundas nesse processo. Muitas escolas do campo permanecem submetidas a currículos urbanos, livros didáticos que não dialogam com a realidade rural e a práticas pedagógicas descontextualizadas. Ademais, os e as docentes nem sempre são formados para atuar nesse contexto plural, reproduzem os saberes urbanos, comprometendo a efetividade de uma educação que valorize a cultura camponesa.

A categoria reprodução *versus* emancipação é fundamental para compreender os dilemas da Educação do/no Campo. A escola tem atuado como instrumento de reprodução das desigualdades quando se limita a replicar currículos urbanos, utilizar materiais didáticos alheios à realidade rural e operar em condições precárias de infraestrutura e formação docente (Molina, 2012). Contudo, ela pode assumir função emancipadora quando reconhece a pluralidade cultural, promove o diálogo de saberes e fortalece a identidade camponesa, tornando-se espaço de formação crítica e de engajamento social.

Apesar dos avanços em termos de políticas públicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), ainda existem desafios significativos para que a pluralidade cultural seja efetivamente contemplada nas práticas escolares. A distância entre a legislação e a prática cotidiana nas escolas do campo revela a persistência de contradições estruturais. Um exemplo emblemático é a precariedade da infraestrutura escolar, o fechamento de escolas multisseriadas e a dificuldade de acesso aos materiais pedagógicos adequados. Segundo Molina (2012), a política educacional para o campo muitas vezes não ultrapassa o plano do discurso e, na prática, mantém-se subordinada a interesses econômicos que visibilizam os sujeitos do campo.

Essa contradição reflete uma disputa ampla sobre a escola do campo: se deve ser um instrumento de emancipação e fortalecimento das identidades culturais, ou se deve funcionar como um mecanismo de homogeneização e integração ao modelo hegemônico. Apesar dos obstáculos, há experiências pedagógicas potentes que apontam caminhos para uma educação do campo plural, crítica e transformadora. Caldart (2002) destaca as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como exemplos que se constituem laboratórios vivos de práticas educativas ao articularem o ensino formal com a formação política, a agroecologia, a memória camponesa e a cultura popular.

Essas experiências demonstram que é possível construir uma educação que reconhece e valoriza a diversidade cultural, desde que haja envolvimento comunitário, formação docente adequada, autonomia pedagógica e financiamento público efetivo. A pedagogia da alternância, os projetos de resgate da história local, o uso de materiais produzidos pela comunidade e a valorização das línguas e saberes tradicionais são estratégias que contribuem para consolidar a pluralidade como princípio pedagógico.

Freire (1983) já havia explicado que a pluralidade cultural, quando compreendida como riqueza e não como obstáculo, pode tornar-se eixo estruturante de uma educação libertadora que contribua para a construção de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

Nessa perspectiva, a cultura e a pluralidade na Educação do/no Campo configuram-se como dimensões fundamentais para a construção de uma educação democrática que respeite as identidades e promova a justiça social. Entre contradições e possibilidades, a efetivação desses princípios depende de escolhas políticas, da escuta dos sujeitos do campo e do fortalecimento de práticas pedagógicas enraizadas na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a Educação do/no Campo como proposta político-pedagógica emancipadora, destacando-a como movimento contra-hegemônico e sua luta pela valorização dos saberes, culturas e identidades dos povos camponeses. Ao analisar os fundamentos históricos, as contradições e as possibilidades dessa modalidade educativa, evidenciou-se que a Educação do/no Campo se constitui como um projeto que confronta e resiste à lógica homogeneizante da Educação Rural e os interesses do agronegócio.

A revisão histórica mostrou como o ruralismo pedagógico e as políticas autoritárias consolidaram um modelo educacional subordinado aos interesses capitalistas, enquanto os movimentos sociais, como o MST, buscam a construção de alternativas pedagógicas baseadas na Pedagogia da Alternância, na agroecologia e no diálogo com os saberes locais. Autores como Caldart (2012), Arroyo (2000) e Freire (1983) reforçam que a emancipação no campo exige romper com a colonialidade do saber, reconhecendo a pluralidade cultural como eixo estruturante do currículo.

Contudo, persistem desafios estruturais: a precariedade das escolas, a desvalorização docente, a falta de materiais pedagógicos contextualizados e o avanço de políticas neoliberais que fecham escolas rurais. Essas contradições revelam a tensão entre a legislação progressista, como as Diretrizes da Educação do Campo (Brasil, 2002) e a realidade das comunidades, onde a educação ainda reproduz pensamentos e lógicas urbanocêntricas.

Para superar essas contradições, propõem-se caminhos como o fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs), para garantir uma formação docente crítica e contextualizada; a implementação de políticas de financiamento específicas e permanentes, assegurando recursos para materiais, infraestrutura e formação; e a articulação entre universidade, comunidade e movimentos sociais, fomentando pesquisas participativas, extensão rural e a construção coletiva de currículos interculturalmente referenciados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CALDART, Roseli Salete. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricard; CALDART, Roseli Salete (org.). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Por uma Educação Nacional do Campo, 2002, p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Cultura, multiculturalismo e práticas pedagógicas: perspectivas críticas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-34.

COSTA, Lucinete Gadelha; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; COSTA, Lucielio Marinho da. **Educação do Campo nos últimos 20 anos**: conquistas, retrocessos e resistências. Revista Linguagem, Educação e Sociedade, Teresina, ano 24. n. 41, p.135-166, jan./abr. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 32-52.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

PASINATO, Darciel. Memórias de gestores de escolas rurais durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 20, p. 1-20, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v20/1982-7806-che-20-e007.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST**: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil. 2016. 154 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/84f55932-2808-4476-a8a9-0dc45b24729e/content>. Acesso em: 20 set. 2025.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

RUSSO, Luiza. Conheça o legado da educação popular brasileira de Paulo Freire. **MST**, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/09/19/conheca-o-legado-da-educacao-popular-brasileira-de-paulo-freire/>. Acesso em: 17 out. 2025.

HÉLEN FERNANDES SANTOS - FORMAÇÃO DOCENTE: DA TEORIA A PRÁTICA

Hélen Fernandes Santos¹

1. INTRODUÇÃO

Nesse capítulo relatarei meu percurso formativo com a Educação no Campo, baseado na contextualização como estratégia pedagógica. Meu nome é Hélen Fernandes Santos, sou natural de uma comunidade rural no Município de Porteirinha, localizado no Norte de Minas Gerais, e atualmente resido em Montes Claros.

Ao concluir o ensino médio em 2014, realizei o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ingressei no curso de Pedagogia na Favernorte em Mato Verde, após o primeiro semestre, tranquei o curso e realizei o vestibular para Letras (Língua Portuguesa/Inglesa) em Janaúba e para o curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEC na UFVJM, em Diamantina. Ao conhecer o projeto político-pedagógico da LEC, me identifiquei imediatamente e decidi seguir nessa graduação. O curso da LEC estrutura-se em duas linhas de formação: a de Linguagens e Códigos - à qual me vinculei, e a de Ciências da Natureza.

Este curso, profundamente inovador e comprometido com a realidade rural, é desenvolvido por meio da Pedagogia da Alternância, modelo que organiza o processo formativo em dois tempos educativos complementares: o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade. Durante o Tempo-Universidade, que ocorria nos períodos intensivos de janeiro a fevereiro e junho a julho, deslocava-me para Diamantina na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Nesses meses, concentravam-se as disciplinas teóricas, os debates, os seminários e as atividades colaborativas que fundamentavam criticamente nossa prática educativa. Já no Tempo-Comunidade, que abrangia os demais meses do ano, retornava ao meu território em Porteirinha para desenvolver atividades contextualizadas, projetos de intervenção e relatórios que articulavam os saberes

¹ Hellenfs17@gmail.com

acadêmicos com as demandas reais da comunidade e da educação do campo. Esse período não apenas consolidava a aprendizagem, mas também reforçava meu vínculo com o território, com as lutas locais e com os saberes tradicionais, fazendo da educação um processo contínuo de troca e transformação. Durante a graduação, participei ativamente de projetos de pesquisa como a Iniciação Científica em Letramento Digital, e fui bolsista no Projeto Vídeo-Cartas, onde produzíamos vídeos de curtas duração sobre os saberes das nossas comunidades, o que ampliou minha visão sobre o papel do educador.

Aos poucos, fui construindo repertório baseada na alternância entre teoria e prática, entre universidade e território, esse processo fundamental para construir minha identidade como educadora-pesquisadora consciente do seu papel social e político. Foi nesse espaço que aprendi que a educação verdadeira não se faz apenas com livros, mas com escuta, com presença e com compromisso ético com as raízes e os futuros possíveis. No 6º período, realizei estágio com uma turma de 6º ano do ensino fundamental sendo uma experiência única.

2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A partir do Estágio, e convicta de que estava no lugar certo, comecei a lecionar a disciplina de Língua Inglesa, quando ainda estava no 7º período. Minha primeira turma foi o 3º ano do ensino médio, e confesso que foi uma experiência intensa: ansiedade, medo de errar e noites mal dormidas me acompanharam no início, mas, ao entrar na sala de aula me deparei com rostos conhecidos, pois era a mesma escola onde eu havia estudado e estagiado. Aos poucos, a confiança foi crescendo. Em alguns meses, assumi mais turmas e passei a lecionar para todas as séries da instituição. Foi na prática que aprendi o que a graduação não havia me ensinado: como usar o Diário Escolar Digital (DED), preencher livro de ponto, elaborar planilhas bimestrais e outros aspectos burocráticos essenciais do cotidiano escolar. Foi durante essa atuação que me dei conta de que minha verdadeira vocação estava no ato de ensinar.

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado, neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 24)

Hoje, entendo que a graduação nos oferece a base, mas é na prática que realmente nos formamos. Levei oito anos desde que escolhi a Educação para, enfim, me encontrar nela. Após a conclusão da graduação, ingressei em uma especialização em Inspeção Escolar, sempre buscando novos conhecimentos e formação docente. Em 2023, optei por não assumir turmas em sala de aula e dediquei-me aos estudos para concursos na área da educação, além de considerar a possibilidade de ingressar em um mestrado.

2.1 PROJETOS E METODOLOGIAS

Na disciplina de Língua Inglesa, assumi o compromisso de romper com a abordagem tradicional que frequentemente deslocava os estudantes do campo para um universo cultural distante e irrelevante para suas vidas. Minha prática foi construída sobre a convicção de que uma língua estrangeira não deve apagar a identidade, mas sim servir como uma nova ferramenta para expressá-la e valorizá-la. Para isso, a contextualização foi a alma do meu ensino, e ela partia, intencionalmente, do profundo conhecimento da história, das culturas, dos mitos e das lendas que formavam o imaginário daqueles alunos.

Em vez de listas de vocabulário sobre “skyscrapers” ou “subway”, nosso ponto de partida era o próprio território. Investigávamos a história da comunidade, e os alunos aprendiam a narrar, em inglês, a origem do município, a importância dos rios e veredas, e as lutas pela terra que moldaram sua realidade. A língua inglesa se tornava, assim, um instrumento para contar a própria história para o mundo, transformando-os em sujeitos ativos da comunicação e não meros repetidores de um discurso alheio.

A cultura local foi o nosso maior recurso didático. Trabalhávamos os ritmos, as festas populares e a culinária típica, criando projetos onde os alunos produziam “food blogs” em inglês para apresentar pratos como o feijão tropeiro ou o queijo canastra, ou elaboravam convites e descrições para as festas tradicionais e as celebrações religiosas da comunidade. Dessa forma, o aprendizado de estruturas gramaticais e vocabulário estava a serviço da celebração da sua própria identidade cultural.

Talvez o aspecto mais rico e significativo tenha sido a incorporação dos mitos e lendas da região essa prática não só tornava as aulas extremamente envolventes, mas também validava o saber tradicional e o imaginário coletivo como materiais dignos de estudo e de tradução para outras culturas. Foi na Língua Inglesa, paradoxalmente, que muitos redescobriram e fortaleceram o orgulho pela sua cultura e pelas narrativas de sua gente. Dessa forma, a sala

de aula transformou-se num espaço de diálogo intercultural, onde o global e o local se encontravam, provando que a verdadeira educação é aquela que parte de quem somos para nos conectar com o mundo. Diante das atividades relatadas a cima, as práticas desenvolvidas no âmbito escolar se deram a partir de uma educação contextualizada, levando em consideração o contexto dos estudantes.

A experiência pedagógica relatada, quando transposta para o panorama geral da educação, serve como um poderoso catalisador para refletir sobre o próprio sentido da escola. A prática de partir do território, da cultura e do imaginário local não é apenas uma metodologia, mas um ato ético e político que questiona a quem a educação serve e qual mundo ela pretende construir.

A tradição escolar, muitas vezes, opera sob uma lógica de apagamento contextual. Ela trata o currículo como uma entidade neutra e universal, deslocando o aluno de sua realidade concreta social, cultural, geográfica, para inseri-lo em um circuito abstrato de conhecimentos “válidos” que, não por acaso, frequentemente coincidem com os saberes das elites urbanas e das culturas hegemônicas. Esse processo cria uma cisão perversa na identidade do estudante

A contextualização, tal como vivida naquele projeto, emerge então como uma pedagogia significativa. O conhecimento deixa de ser uma doação do professor para se tornar uma construção coletiva, na qual a comunidade e seu patrimônio material e imaterial são os coautores. O aluno não aprende sobre algo distante; ele aprende a partir de si mesmo e, assim, se reconhece como sujeito do processo de saber.

No entanto, uma reflexão crítica deve também considerar os riscos. Há o perigo de se criar um localismo romantizado, que ignore as conexões complexas com o global e as contradições da própria comunidade. A verdadeira contextualização não é um isolamento, mas um ponto de partida dialético. Ela deve equipar o aluno para compreender seu lugar no mundo a partir de suas raízes, mas também para intervir e criticar esse mesmo mundo. O objetivo não é ficar apenas no contexto local, mas entender as cadeias produtivas que o levam à mesa, as disputas políticas pela terra onde ele é plantado e seu lugar na economia global.

Portanto, a grande lição que fica é que a educação contextualizada é mais do que uma estratégia didática; é uma postura epistemológica. Ela exige que a escola abra mão de seu monopólio sobre a definição do que é conhecimento válido e se abra para uma relação de diálogo e humildade com o saber da comunidade. É um convite para que a escola se torne, de fato, um espaço de encontro entre os saberes sistematizados e os saberes da experiência, formando cidadãos que não apenas saibam ler o mundo, mas que também se orgulhem de escrever nele a sua própria história.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Em 2023 participei do processo seletivo para pós-graduação lato sensu em Educação na UFVJM e na Unimontes. Após ser aprovada em ambas, escolhi a Unimontes por me identificar mais com o projeto que apresentei na instituição, já que cada uma possuía abordagens e focos distintos.

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] Não pode haver formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Assim, em 2024, mudei-me para Montes Claros e iniciei o mestrado acadêmico em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, com um projeto intitulado: *Narrativas que resistem: performance e memórias coletivas nas narrativas orais das mulheres do Bom Jesus*. No início, era uma mistura de entusiasmo e receio, animada com as possibilidades de aprendizado e crescimento, mas também apreensiva com os desafios que poderiam surgir. O medo de não acompanhar o ritmo do programa ou de não corresponder às expectativas acadêmicas era uma preocupação constante.

No entanto, assim como ocorreu na minha primeira experiência em sala de aula, o desejo por conhecimento e novas vivências falou mais alto. Ansiosa por mergulhar em debates e pesquisas relevantes, colaborar com colegas e orientadores, e expandir minha compreensão sobre educação de formas que só o mestrado poderia proporcionar. Ingressar no mestrado também significou assumir um compromisso sério com meu desenvolvimento profissional. Sabia que o conhecimento e as habilidades adquiridas não apenas enriqueceriam minha atuação, mas também abririam portas para novas oportunidades na carreira. Em apenas três meses de mestrado, integrei em dois grupos de pesquisa, sendo bolsista no Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro, Coordenado pela Professora Magda Martins, onde realizo pesquisas sobre as Escolas no Semiárido Mineiro, participando de Debates sobre a Educação Campo, Escola Família Agrícola - EFAS, e foi nesse Grupo que iniciei minha participação na Rede Mineira, com debates sobre o Programa Nacional de Educação na da Reforma Agrária – Pronera, e principalmente da Educação do Campo em Minas Gerais., sendo um movimento de encontros com o intuito de cada representante de cada região trazer relatos de como está sendo desenvolvida a educação do campo nesses territórios.

Essa experiência prática e investigativa me permitiu compreender a complexidade da interface entre políticas educacionais, contextos regionais e movimentos sociais do campo, evidenciando a necessidade de aprofundar academicamente questões como, entender o impacto das políticas de educação profissional e tecnológica nas EFAs, a relação entre o mundo do trabalho agrícola e a organização curricular das escolas do campo e as resistências e adaptações pedagógicas desenvolvidas por comunidades rurais frente a um modelo educacional muitas vezes desconectado de suas realidades, e principalmente a luta para o não fechamento das escolas do Campo. Já o outro grupo de pesquisa é o Grupo de Pesquisa para uma Educação Decolonial PluriEtnoPopular - GDECO_ETNOPO, que se trata de uma educação decolonial. Minha atuação nesse projeto, tem representado um eixo fundamental na minha formação, articulando minha pesquisa acadêmica com o compromisso político pedagógico decolonial. Neste projeto, desenvolvemos um trabalho que transcende os muros da universidade, promovendo palestras, oficinas e mesas redondas em escolas públicas e comunidades, com o objetivo central de desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar os saberes dos Povos Indígenas e Quilombolas. Vale lembrar que todo início de um trabalho iniciamos com a realização de uma mística, entendida como um conjunto de símbolos, narrativas, rituais e sentimentos que criam um espírito de unidade, propósito e significado entre os participantes. É a “alma” ou o “coração” do movimento, aquilo que dá significado à luta e motiva as pessoas a agirem, muitas vezes indo além do seu interesse individual.

Estas atividades não se limitam a discussões teóricas, mas envolvem a realização de místicas e ritualidades que nos permitem vivenciar e honrar as cosmologias e tradições desses povos, reconhecendo suas epistemologias como fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente plural e antirracista. Esta experiência tem ampliado meu entendimento sobre a importância de se conectar com as demandas reais das comunidades, alinhando o rigor da pesquisa acadêmica com a urgência política de transformação social. Através deste trabalho, tenho consolidado a convicção de que a educação deve ser um instrumento de valorização da diversidade etnocultural e de enfrentamento às estruturas de silenciamento, o que dialoga diretamente com meu interesse em investigar, no âmbito do PPGE/Unimontes, as interfaces entre políticas educacionais, saberes tradicionais e decolonialidade na educação do campo. Diante esses grupos na qual faço parte, me ensina ainda mais que a aprendizagem é um processo constante. A formação contínua permite expandir repertórios, desenvolver novas competências e abrir-se a diferentes perspectivas seja por meio de cursos, conferências ou outras atividades formativas.

A educação é um campo dinâmico, e manter-se atualizada é essencial para atuar com relevância e eficácia, independentemente da área de atuação escolhida, pois para (Freire, 1996, p. 20).: “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Educador e educando devem negar a passividade, o “depósito” de conteúdo em um “recipiente vazio”. Educar é substantivamente formar. Durante o mestrado, tenho tido a oportunidade de expandir meus horizontes acadêmicos através da participação ativa em congressos nacionais e internacionais no campo da pesquisa em educação, onde venho apresentando trabalhos que focalizam temáticas como a condição das mulheres sob a ótica da colonialidade, a oralitura como ferramenta metodológica de resistência e valorização de saberes subalternizados, e a Educação decolonial como projeto político-pedagógico transformador. Essas participações têm me permitido não apenas divulgar minha pesquisa, mas também engajar em diálogos profícuos com pesquisadores de diferentes contextos, aprofundando perspectivas teóricas e metodológicas que enriquecem meu percurso investigativo.

Hoje, qualificada e caminhando rumo à defesa do mestrado, sigo movida por um desejo contínuo de aprendizado e aprofundamento, o que me levou a iniciar, paralelamente, uma pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar na modalidade a distância, também pela Unimontes. Esta escolha visa ampliar minha compreensão sobre organização, planejamento e liderança no contexto educacional, competências que considero essenciais para atuar com maior impacto na estrutura dos sistemas de ensino e na formulação de políticas públicas educacionais mais democráticas e contextualizadas. Acredito que a combinação entre a pesquisa acadêmica, a atuação prática e a formação em gestão me possibilitarão contribuir de maneira mais efetiva para a transformação da educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades e diversidades culturais. Além do desenvolvimento da minha pesquisa acadêmica, que se dedica a investigar as interseções entre mulheres, oralitura e crítica pós-colonial, atuo cotidianamente como Auxiliar de Estudante no Colégio Marista São José, em Montes Claros.

3. CONCLUSÃO

Esta experiência prática tem se mostrado um campo extremamente fértil para a aplicação e o teste do repertório teórico e metodológico que venho construindo ao longo da minha trajetória formativa. No exercício das minhas funções, que envolvem desde o acolhimento inicial dos estudantes até o suporte contínuo diante de dificuldades de aprendizagem e a mediação de conflitos no ambiente escolar, tenho a oportunidade de observar e participar ativamente da transformação das relações educativas. Através de uma escuta sensível e

empática, orientada por uma postura crítica e um olhar decolonial, busco não apenas remediar problemas pontuais, mas fomentar um ambiente de diálogo e reconhecimento mútuo, onde os saberes e as experiências dos estudantes são valorizados e integrados ao processo educativo.

Esta atuação me permite constatar, na prática, como os referenciais teóricos que estudo particularmente aqueles ligados à decolonialidade e à valorização de narrativas podem efetivamente inspirar e fundamentar práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitosas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, A. **Por que a História da Educação?** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. vol. 1: séculos XVI-XVIII, p. 9-13.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: CARACTERIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA EM SISTEMA DE ENSINO NA PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA DA ESCOLA ESTADUAL JARAGUÁ, ÁGUA BOA - MT

José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta¹

Gabriel de Paula Abreu²

1. INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Jaraguá iniciou suas atividades em 2014, com a oferta do curso Técnico em Agroecologia concomitante ao ensino médio, formando sua primeira turma em 2017. A instituição está localizada no Projeto de Assentamento Jaraguá, no município de Água Boa – MT, e encontra-se sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e da Diretoria Regional de Ensino de Barra do Garças – MT.

O processo formativo é conduzido com base na pedagogia da alternância, metodologia que busca integrar a vivência do estudante no campo à formação escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática, e estabelecendo relações entre o conhecimento científico e os saberes locais (Ministério da educação, 2023). Atualmente, a instituição atende 204 discentes matriculados nas três séries do ensino médio/técnico, provenientes de sete localidades da região. Estes estudantes são organizados em dois grupos de alternância que se revezam semanalmente entre o tempo-escola, em regime de internato, e o tempo-comunidade, no qual desenvolvem atividades pedagógicas vinculadas ao cotidiano de suas famílias e comunidades rurais.

O curso Técnico em Agroecologia está fundamentado nos princípios da sustentabilidade e tem como finalidade formar profissionais aptos a elaborar relatórios, laudos e pareceres técnicos, supervisionar áreas de preservação ambiental, prestar assistência técnica a propriedades agroecológicas, orientar

1 Doutor pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, luiz.pimenta@unesp.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1489-2009>.

2 Técnico em Agropecuária, Escola Estadual Jaraguá, gabriel.almeida@edu.mt.gov.br

práticas de comercialização, promover a organização social de produtores, planejar e executar projetos de conservação dos recursos naturais e desenvolver atividades de extensão rural (Leff, 2022; Caldarte, 2016). Dessa forma, o egresso é preparado para atuar em consonância com as demandas socioambientais contemporâneas, alinhando produção agrícola e conservação ambiental (Finato & Salamoni, 2008).

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo caracterizar o curso Técnico em Agroecologia da Escola Estadual Jaraguá, localizada em Água Boa – MT, a partir da análise do perfil dos discentes matriculados, de modo a contribuir para a compreensão de sua dinâmica pedagógica e para a consolidação de estratégias de fortalecimento da educação no campo.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi conduzido na Escola Estadual Jaraguá, localizada na zona rural de Água Boa – MT, Brasil (14°00'15" S; 52°30'44" W). A coleta de dados ocorreu por meio de questionários estruturados, elaborados com base na escala de Likert, contendo 32 questões de múltipla escolha em ordem aleatória, voltadas à caracterização do curso técnico em Agroecologia e da instituição de ensino. Participaram discentes de todas as séries e alternâncias do curso, sendo estabelecido como critério mínimo a participação de um terço dos alunos regularmente matriculados.

Os questionários foram aplicados on-line, via Google Forms, em sala de aula, utilizando Chromebooks ou smartphones pessoais, com tempo estimado de resposta de 20 minutos. O anonimato foi assegurado, não sendo solicitadas informações de identificação pessoal, exceto a série/ano de matrícula. Para garantir a confidencialidade e a fidedignidade das respostas, o sistema apresentou as questões de forma aleatória, impossibilitando a troca de informações entre os participantes.

A participação foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados no software Excel®, sendo organizados em tabelas, gráficos e figuras, e apresentados em valores médios e percentuais, com descrição estatística qualitativa e quantitativa.

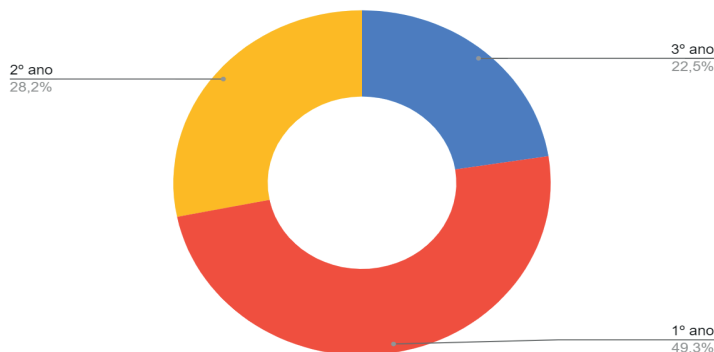
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nosso estudo, foram obtidas 99 respostas de alunos regularmente matriculados no curso técnico em agroecologia, das duas alternâncias da Escola Estadual Jaraguá.

No gráfico 1 estão as informações quanto a indicação sobre o ano em que o aluno está matriculado na Escola Estadual Jaraguá. Os resultados mostraram

que a maioria dos alunos participantes estão matriculados no primeiro ano do curso técnico, obtendo cerca de 49,3% de participação desses alunos. Os alunos das turmas do segundo ano tiveram 28,2% de participação na pesquisa, enquanto apenas 22,5% dos alunos do terceiro ano participaram neste estudo.

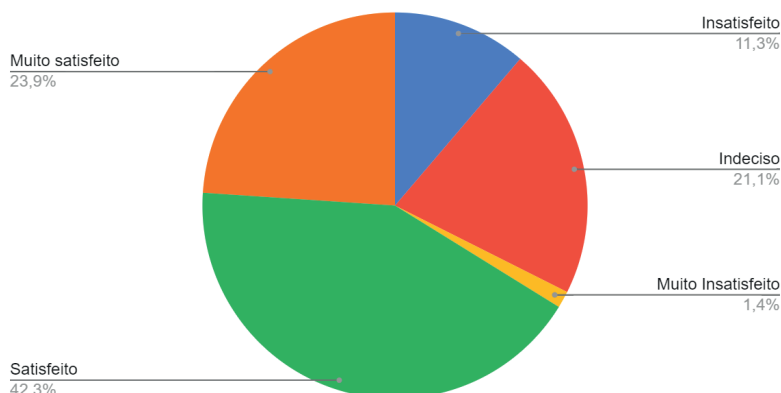
Gráfico 1. Indicação sobre o ano em que o aluno está matriculado.



Estes dados mostram um baixo interesse dos alunos do terceiro ano, em contribuir em pesquisas ocorridas dentro da Escola. Este dado é relativamente preocupante, pois alunos do terceiro ano têm maior capacidade de responder com precisão determinadas questões voltadas para o ensino na escola e desenvolvimento do ensino técnico, devido a experiência prévia dos três anos vividos na instituição.

De todo modo, a falta de interesse dos alunos dos terceiros anos ainda é uma questão complexa e não há uma resposta definitiva. No entanto, alguns fatores podem influenciar o interesse dos alunos de terceiro ano do ensino médio em escolas públicas pelas questões da escola, tais como, a qualidade do ensino ofertado, que pode apresentar fragilidades pedagógicas e estruturais, dificultando a aprendizagem e a motivação dos estudantes (Santos *et al.*, 2020), a ansiedade gerada pela proximidade do fim da jornada escolar e pela necessidade de ingressar no ensino superior, que pode afetar o desempenho e a autoestima dos alunos, a falta de incentivo e suporte dos professores, que podem não atender às dúvidas e às dificuldades dos estudantes, a mudança de ritmo e de relação com a aprendizagem que ocorre a partir do ensino fundamental 2, quando os alunos passam a ter contato com mais de um professor e com uma maior quantidade de conteúdos (Oliveira & Boruchovitch, 2022).

No gráfico 2 estão expostas as porcentagens das respostas quanto ao grau de satisfação individual em estudar na Escola Estadual Jaraguá.

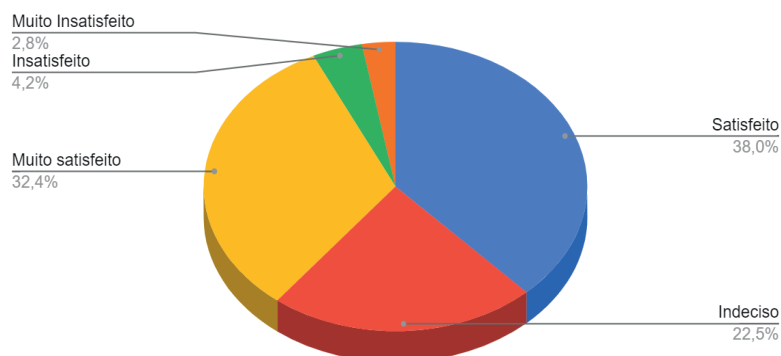
Gráfico 2. Grau de satisfação dos alunos em estudar na E.E. Jaraguá.

Foi observado que a maioria dos alunos se encontram satisfeitos (42,3%) ou muito satisfeitos em estudar na E.E. Jaraguá. Apenas uma porcentagem pequena indicou insatisfação (11,3%) ou muita insatisfação (1,4%) pela permanência na E.E. Jaraguá.

Poderemos ter uma percepção maior dos “porquês” dessa avaliação quanto a satisfação no decorrer deste estudo. Ainda assim, cerca de 22,5% dos estudantes, se encontram indecisos quanto ao grau de satisfação de estarem frequentando a E.E. Jaraguá.

Sobre o curso técnico em agroecologia (gráfico 3), cerca de 32,4% e 38% estão muito satisfeitos e satisfeitos, respectivamente, em frequentarem o curso técnico em Agroecologia.

O curso técnico integrado ao ensino médio é uma modalidade de ensino que permite aos estudantes concluírem a educação básica com uma formação profissional, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho.

Gráfico 3. Grau de satisfação dos alunos quanto ao curso técnico em Agroecologia.

Algumas das vantagens dessa modalidade estão voltadas a conclusão do ensino médio com certificado profissional, o que pode ser um diferencial ao disputar uma vaga de emprego ou ingressar no ensino superior (Maria, 2023), mais conhecimento prático e teórico na área de formação, o que pode ajudar a escolher uma carreira mais alinhada com os interesses e habilidades dos estudantes, possibilidade de estágio em empresas, o que pode ser uma oportunidade valiosa para ganhar experiência e contatos no mercado de trabalho, diversificação de conhecimentos, com acesso a matérias que podem não ser abordadas no ensino médio regular, o que pode estimular o interesse e a motivação dos estudantes, economia de tempo, ao fazer o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo, sem precisar esperar para iniciar uma formação profissional (Fundação Roge, 2023).

Na tabela 1, podemos observar a intenção dos alunos quanto a continuidade dos estudos e trabalho na área de Agroecologia.

Neste quesito, foram realizadas duas perguntas sobre o futuro profissional e duas questões sobre o momento presente vivido no ensino médio concomitante ao ensino técnico.

Tabela 1. Intenção dos alunos quanto a continuidade dos estudos e trabalho na área de Agroecologia.

Pergunta	n	Resposta (%)	
		Sim	Não
Após formado no curso técnico em agroecologia, pretende seguir os estudos em uma universidade?	99	80,3	19,7
Após formado no curso técnico em agroecologia, pretende seguir trabalhando na área de formação?	99	63,4	36,6
Você gosta de estudar no sistema de ensino por Alternância?	99	91,5	8,5
Você acredita que o conhecimento adquirido no curso técnico em agroecologia será suficiente para ingressar no mercado de trabalho?	99	78,9	21,1

n - número de alunos que responderam a questão.

Quando questionados acerca da apreciação pelo sistema de ensino de alternância, aproximadamente 91,5% dos discentes responderam afirmativamente. Este resultado apresenta relevância, considerando que o referido sistema ainda é pouco explorado no Estado do Mato Grosso. Entretanto, ao serem indagados sobre a suficiência do conhecimento adquirido no curso técnico em Agroecologia para o ingresso no mercado de trabalho, o percentual de respostas positivas reduziu-se para 78,9%.

Apesar de relatarem receber um ensino de qualidade, uma parcela significativa dos estudantes (21,1%) demonstrou não se sentir suficientemente preparada para enfrentar os desafios profissionais. Tal percepção reflete-se na

menor proporção de discentes (63,4%) que manifestaram intenção de atuar na área após a conclusão do curso.

Esses dados apontam para questões relevantes no contexto da formação técnica em Agroecologia, especialmente considerando o perfil desses alunos, que buscam uma formação voltada à sustentabilidade e à valorização do meio rural. Ressalta-se que não há uma resposta única para essas observações, uma vez que elas decorrem de múltiplos fatores, incluindo o contexto social, econômico, político e educacional em que os discentes estão inseridos, bem como das oportunidades e desafios do mercado de trabalho e das expectativas e projetos de vida dos próprios alunos. Uma possível forma de abordar essa questão é analisar algumas pesquisas e estudos que tratam do tema da Agroecologia, da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, que são conceitos e práticas que fundamentam o ensino técnico em Agroecologia.

Em um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina (Domingues *et al.*, 2021), que oferece o curso técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio, mostrou que o processo de ensino-aprendizagem baseado na interação com a realidade local, como propõe o método “Tempo Escola e Tempo Comunidade” aplicado na Pedagogia da Alternância, apresentou resultados positivos, como maior ligação com as relações do campo, maiores trocas de conhecimento com a família e a comunidade, e um novo pensar sobre as formas de cultivo. No entanto, o estudo também apontou algumas dificuldades, como a distorção relacionada às práticas agrícolas locais e ao ensino de Agroecologia, a necessidade de realizar a transição agroecológica, e a resistência de alguns pais e estudantes em relação à proposta pedagógica da escola.

Outro aspecto que pode ser considerado é a forma como o agronegócio é retratado na mídia, na sociedade e na educação, e como isso pode influenciar a percepção e a valorização dos alunos de ensino técnico em Agroecologia.

Recentemente, algumas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 2023) referentes ao setor produtivo foram criticadas por entidades do agronegócio, que afirmaram que elas apresentam o segmento de forma “equivocada, pejorativa e descolada de embasamento técnico-científico” (Rangel, 2023). Essas entidades defendem que o agronegócio é essencial para a segurança alimentar mundial e que o setor é moderno e sustentável. Por outro lado, alguns movimentos sociais e educacionais defendem que o agronegócio promove a concentração de terras, a exploração de trabalhadores, a degradação ambiental e a marginalização da agricultura camponesa e da Reforma Agrária (Souza, 2017). Esses movimentos defendem que a Agroecologia é uma alternativa viável e necessária para o desenvolvimento rural e para a soberania alimentar.

Além disso, é importante considerar as possibilidades e as estratégias que

os alunos de ensino técnico em Agroecologia podem utilizar para se aproximar e se inserir no mercado de trabalho. Silva & Vasconcelos (2021) ao abordar o tema de como aproximar estudantes do ensino médio do mercado de trabalho, sugerem que os professores devem se manter atualizados sobre a demanda do mercado de trabalho e podem ser um guia para que os alunos cheguem até ele, e recomendam que os alunos busquem informações sobre as áreas de atuação e as competências exigidas pelo mercado, que participem de cursos, palestras, oficinas e eventos relacionados à sua área de interesse, que façam estágios em empresas ou organizações, que criem um currículo e um portfólio, que ampliem sua rede de contatos e que se preparem para as entrevistas de emprego.

Essas são alguns dos possíveis motivos que explicam a questão dos alunos de ensino técnico em Agroecologia não se sentirem confiantes frente ao mercado de trabalho. No entanto, é importante ressaltar que cada aluno tem sua própria trajetória e seus próprios desafios, e que a confiança é algo que se constrói ao longo do tempo, com base nas experiências, nos conhecimentos, nas habilidades e nas atitudes que se desenvolvem. Por isso, é fundamental que os alunos tenham apoio e orientação dos professores, da família, dos colegas e de outros profissionais que possam contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional.

O gráfico 4 mostra a opinião dos alunos quanto às instalações da escola serem suficientes para o desenvolvimento do ensino e aprendizado.

Gráfico 4. Opinião dos alunos quanto às instalações da escola serem suficientes para o desenvolvimento do ensino e aprendizado.

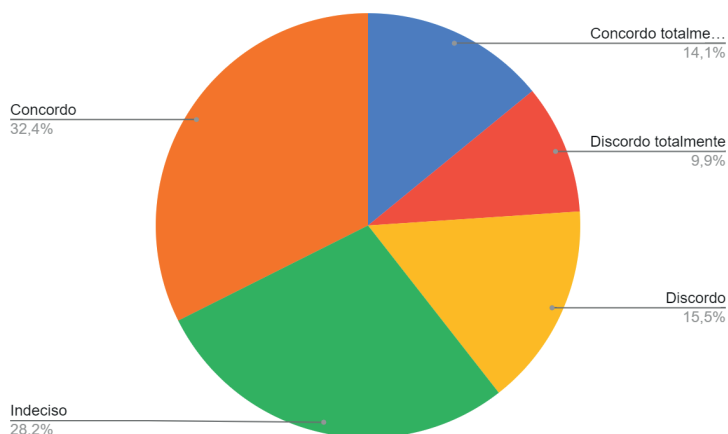
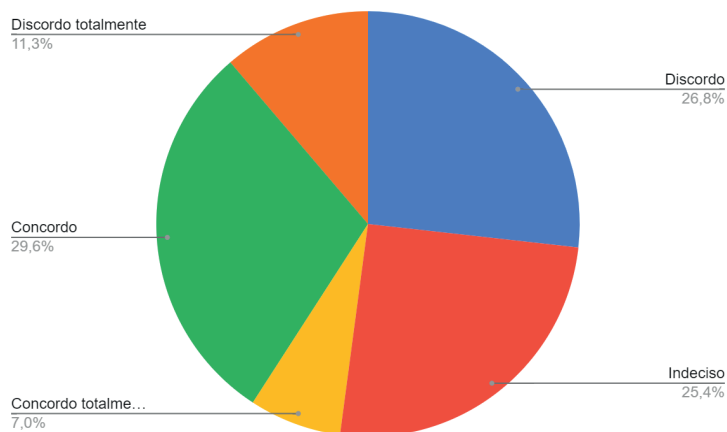


Gráfico 5. Opinião dos alunos sobre os locais de descanso (alojamentos) e alimentação (refeitório) da escola serem confortáveis.



De acordo com a opinião dos alunos, 46,5% concordam ou concordam totalmente que as instalações físicas da escola são suficientes para alcançar bons resultados educacionais. Porém, 28,2% dos alunos ainda estão indecisos quanto a essa afirmação. Dentre os que discordam, as maiores reclamações estão relacionadas às instalações da fazenda experimental, principalmente as do setor dos animais, que necessitam de reformas.

Ao serem perguntados sobre os locais de descanso (alojamentos) e alimentação (refeitório) da escola serem confortáveis (Gráfico 5), a opinião dos alunos ficou dividida. Cerca de 29,6% concordam que os locais citados sejam confortáveis, enquanto 26,8% assumem discordar da afirmação, e julgam os locais como desconfortáveis tanto para descanso quanto para alimentação.

Instalações confortáveis ajudam no aprendizado dos alunos, pois criam um ambiente mais propício para a concentração, a motivação, a interação e a inclusão, influenciando diretamente no desempenho e na formação dos estudantes, além de garantir o bem-estar não apenas dos alunos, mas também dos professores e da comunidade escolar (Peixoto, 2018).

Segundo Bonatto (2016) alguns aspectos que compõem a infraestrutura escolar são o fornecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza dos ambientes, salas de aulas confortáveis com mobiliários adequados e de boa qualidade, banheiros e cozinha, locais de convivência como pátios, espaços de apoio didáticos como bibliotecas, laboratórios, quadras, entre outros.

Além disso, a infraestrutura escolar deve fornecer recursos tecnológicos que auxiliem na aprendizagem, como computadores com acesso à internet, tablets, notebooks, celulares, entre outros. Esses recursos permitem que os alunos participem de aulas mais dinâmicas e interativas, que explorem diferentes formas de conhecimento e que desenvolvam habilidades para o século XXI (SEB, 2019).

Por fim, a infraestrutura escolar deve facilitar a concentração dos alunos, evitando ruídos, iluminação inadequada, temperatura desconfortável, entre outros fatores que podem prejudicar a atenção e a memória dos estudantes. Um ambiente tranquilo e agradável favorece o processo de ensino-aprendizagem, pois estimula o cérebro a funcionar com mais eficiência e a compreender o que está sendo ensinado (Mueller, 2017).

Portanto, podemos concluir que instalações confortáveis ajudam no aprendizado dos alunos, pois proporcionam uma melhor qualidade da educação e um maior desenvolvimento dos estudantes.

A tabela 2, traz informações quanto a rotina diária dos estudantes na E.E. Jaraguá.

Tabela 2. Caracterização da rotina dos estudantes dentro da E.E. Jaraguá.

Pergunta	Respostas (%)				
	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
I	47,9	38,0	7,0	4,2	2,8
II	4,2	14,1	16,9	47,9	16,9
III	42,3	49,3	5,6	1,4	1,4
IV	31,0	53,5	9,9	4,2	1,4
V	7,0	31,0	36,6	18,3	7,0
VI	43,7	45,1	9,9	1,4	0,0

I- A rotina de estudo e trabalho dentro da escola é cansativa?; **II-** São realizadas aulas práticas de campo ou de laboratório frequentemente?; **III-** Seu relacionamento com alunos da mesma turma é amigável?; **IV-** Seu relacionamento com alunos de turmas diferentes é amigável?; **V-** Seu relacionamento com a gestão da escola é amigável?; **VI -** Seu relacionamento com os professores é amigável?

Os resultados evidenciam que 85,9% dos discentes concordam ou concordam totalmente que a rotina de estudos e trabalho na instituição é cansativa. Além disso, 47,9% dos participantes discordam da afirmação de que aulas práticas em campo ou laboratório são realizadas com frequência, indicando possível carência na oferta dessas atividades.

No que se refere às relações interpessoais, observou-se elevado índice de sociabilização entre os estudantes, tanto da mesma sala quanto de turmas distintas. Em relação à gestão escolar, 67,6% dos alunos declararam manter boa relação ou permaneceram indecisos quanto a essa percepção. Quanto ao corpo docente, 88,8% relataram possuir boa relação com os professores, não sendo registrado nenhum caso de discordância total, o que demonstra inexistência de conflitos diretos entre discentes e docentes.

A Tabela 3 apresenta de forma detalhada os resultados referentes à caracterização da aprendizagem e do desenvolvimento escolar dos alunos.

Tabela 3. Caracterização do aluno quanto a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar.

Pergunta	Respostas (%)				
	Muita frequência	Frequente	Ocasional	Raramente	Nunca
I	11,3	11,3	18,3	31,0	28,2
II	5,6	31,0	38,0	24,4	0,0
III	21,1	15,5	19,7	18,3	25,4

I- Você se sente ansioso (a) a ponto de te fazer mal durante a semana que está na escola?; **II-** Você sente dificuldade em aprender o conteúdo em sala de aula?; **III-** Você já pensou em desistir do curso ou pedir transferência para outra escola?

Foi observado que 31% dos alunos afirmam que raramente se sentem ansiosos ou ansiosos a ponto de fazer mal durante a semana que está na escola. 31% dos alunos assumem que sentem dificuldade frequente em aprender o conteúdo em sala de aula e 25,4% nunca pensaram em desistir do curso ou pedir transferência para outra escola.

Porém, de todo modo, cerca de 36,6% dos alunos entrevistados afirmam que já sentiram vontade de pedir transferência da escola ou desistir do curso, sendo este um dado alarmante.

Os resultados sobre a caracterização da opinião dos alunos quanto às atividades desenvolvidas na escola estão dispostos na tabela 4.

Tabela 4. Caracterização da opinião dos alunos quanto às atividades desenvolvidas na escola.

Pergunta	Respostas (%)				
	Muito Importante	Importante	Razoável	Pouco Importante	Sem importância
I	42,3	43,7	11,3	1,4	1,4
II	32,5	38,0	19,7	5,6	1,4
III	12,7	32,4	15,5	16,9	22,5
IV	49,3	35,2	12,7	1,4	1,4

I- Qual sua opinião sobre as noites de oficinas práticas?; **II-** Qual sua opinião sobre as noites culturais?; **III-** Qual sua opinião sobre as noites de reflexão?; **IV-** Qual sua opinião sobre o Trabalho de conclusão de curso (TCC)?

De modo geral, existe uma grande conscientização dos alunos, quanto a necessidade de certas atividades curriculares e extracurriculares. Entre elas, foi questionada a importância das noites de oficinas práticas, noites culturais, noites de reflexão e sobre a importância do trabalho de conclusão de curso.

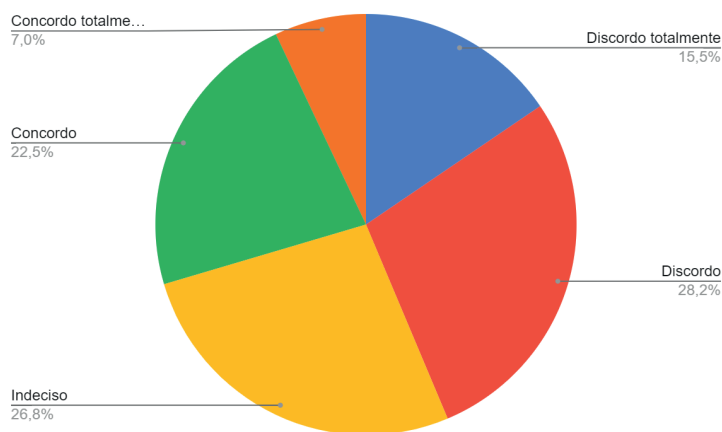
Em todos os quesitos, foi observado que os alunos entendem a importância dessas práticas, estando seus resultados em suas maiorias em “Muito importante” e “Importante”.

Contudo, alguns alunos ainda desconhecem a importância das noites de reflexão, em uma escola que desenvolve suas atividades em pedagogia de alternância. Dentre os alunos, cerca de 39,4% dos alunos acreditam que esta atividade é “pouco importante” ou “sem importância”.

Grande parte dos alunos acreditam que o modo como o momento de reflexão é realizado na Escola Estadual Jaraguá é realizado de forma incorreta (gráfico 6).

Quando questionados sobre acreditar que os momentos de reflexão são realizados de forma adequada, 43,7% responderam que “discordam” ou “discordam totalmente”, e cerca de 28,6% ficaram indecisos frente a pergunta proposta.

Gráfico 6. Opinião sobre a pergunta: Você acredita que os momentos de reflexão são realizados de forma adequada?



A pedagogia de alternância é uma proposta educativa que visa integrar os saberes da escola e da comunidade, valorizando a experiência sócio-profissional dos estudantes do campo. Nessa pedagogia, os momentos de reflexão são fundamentais para a construção do conhecimento, pois permitem que os estudantes articulem os conteúdos aprendidos na escola com as vivências na comunidade, e vice-versa.

O momento de reflexão possibilita que os estudantes sejam protagonistas do seu processo de formação, desenvolvendo habilidades de pesquisa, de comunicação, de crítica e de criatividade. Além disso, eles contribuem para o fortalecimento da identidade e da cultura camponesa, bem como para o

desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

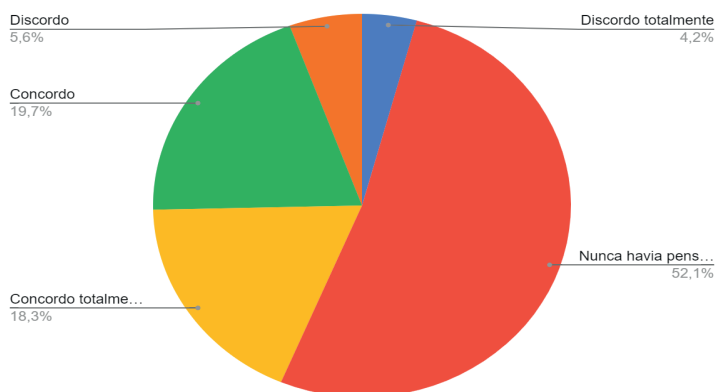
Os resultados mostram que há necessidade de se executar ações mais assertivas no âmbito da Escola Estadual Jaraguá, a fim de gerar melhor compreensão dos alunos sobre a importância deste momento de reflexão dentro do plano educacional da pedagogia de alternância.

Também há necessidade de se fazer uso de alguns instrumentos que favorecem os momentos de reflexão na Escola Estadual Jaraguá, como a elaboração do plano de estudo, a obrigatoriedade do caderno de vida, de seminários de socialização e a realização de projeto de intervenção, que segundo Piatti (2014) é uma proposta de ação que os estudantes elaboram e executam no tempo-comunidade, visando solucionar algum problema ou melhorar algum aspecto da sua realidade, com base nos conhecimentos adquiridos na escola.

Esses instrumentos possibilitam que os estudantes sejam protagonistas do seu processo de formação, desenvolvendo habilidades de pesquisa, de comunicação, de crítica e de criatividade. Além disso, eles contribuem para o fortalecimento da identidade e da cultura camponesa, bem como para o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

Em uma última análise educacional, foi indagado sobre a falta de um Estágio obrigatório ao final do curso causar prejuízos na formação profissional (gráfico 7).

Gráfico 7. Opinião sobre a pergunta: Você acredita que a falta de um Estágio obrigatório ao final do curso, possa causar prejuízos em sua formação profissional?



Os resultados indicam que 52,1% dos discentes nunca haviam refletido sobre o campo de atuação dos técnicos em Agroecologia, evidenciando a necessidade de ampliar a difusão de informações sobre essa área profissional entre os estudantes.

O estágio curricular constitui etapa fundamental na formação, por possibilitar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula,

além de favorecer o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da profissão. Essa experiência permite aos futuros técnicos conhecer diferentes contextos da agricultura familiar, contribuindo para a valorização e consolidação da agroecologia como ciência, prática e movimento social. Conforme ressaltado por Rosa *et al.* (2017), o estágio de vivência promove a integração entre teoria e prática, aproximando os egressos das demandas reais do setor e favorecendo a construção de soluções sustentáveis adaptadas às especificidades locais.

4. CONCLUSÃO

A Escola Estadual Jaraguá oferece um curso Técnico em Agroecologia com formação de qualidade e corpo docente qualificado. Contudo, alunos apontam necessidade de melhorar a gestão escolar e adequar espaços de alimentação e alojamento. As interações entre professores e estudantes são positivas, mas carecem de maior clareza em momentos de reflexão. Destaca-se atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem para reduzir evasão. Oficinas e visitas técnicas mostram-se estratégias relevantes para fortalecer o processo formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. 2004. **Formação de lideranças e pedagogia da alternância:** um Formação de lideranças e pedagogia da alternância estudo do itinerário de três jovens reconhecidos como líder. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília.
- ASSIS, R. L. 2002. **Agroecologia no Brasil:** análise do processo de difusão e perspectivas. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- BARRETO, C. 2019. **A importância da relação professor aluno no ensino-aprendizagem.** Blog. Disponível em < A importância da relação professor aluno no ensino-aprendizagem – Forleven> acesso em 09 de novembro de 2023.
- BEGNAMI, J. B. 2004. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias:** um Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília.
- BEZERRA, J. **Evasão escolar.** Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/evasao-escolar/>. Acesso em: 9 nov. 2023
- BONATTO, N. 2016. **Análise da infraestrutura da rede municipal de ensino em Maximiliano de Almeida.** Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria.
- CALDART, R. S. 2012. **Dicionário de educação no campo.** Rio de Janeiro: Editora da Expressão Popular.

- CALDART, R. S. 2009. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64.
- CALDART, R. S. 2016. **Escolas do Campo e Agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida. Porto Alegre.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. 2006. **Agroecologia**: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: 3rd Congresso Brasileiro de Agroecologia, Florianópolis, Brazil, Anais: CBA.
- COUTO JUNIOR, J. M. 2021. **Gestão escolar**: como viabilizar a recomposição de aprendizagem focando nas potencialidades dos alunos?. Nova Escola. Disponível em < Gestão escolar: como viabilizar a recomposição de aprendizagem focando nas potencialidades dos alunos? | Nova Escola> Acesso em 09 de novembro 2023.
- DOMINGUES, S.; SANTOS JÚNIOR, C. F. D.; NUNES, A.; BONADIMAN, A. 2022. **Agroecologia e Pedagogia da Alternância**: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.102, p.764-786.
- FINATTO, R. A.; SALAMONI, G. 2008. **Agricultura familiar e agroecologia**: perfil da produção de base agroecológica do município de Pelotas/RS. Sociedade & Natureza, v. 20, p. 199-217.
- FLOR, K. 2023. **Pais insatisfeitos com a escola**: saiba como evitar. ClassApp: Comunicação Escolar. Disponível em <Pais insatisfeitos com a escola: saiba como evitar | Blog da ClassApp> Acesso em 09 de novembro de 2023.
- FUNDAÇÃO ROGE. 2023. **Cinco benefícios de fazer um curso técnico junto com ensino médio**. Blog. Disponível em <5 benefícios de fazer um curso técnico junto com ensino médio (fundacaoroge.org.br)> Acesso em 09 de novembro de 2023.
- GARCIA, A. D. C.; DORSA, A. C.; OLIVEIRA, E. M. D.; CASTILHO, M. A. D. 2018. **Educação profissional no Brasil**: origem e trajetória. Revista Vozes dos Vales, 12, 1-18.
- GIL, A. C. 2002. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas.
- KOTLER, P.; KELLER, K. L. 2006. Administração de marketing. 12ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- LANGE, C. H. 2023. **Tudo sobre gestão escolar**: como ter sucesso na administração da sua escola. Sponte. Disponível em < Tudo sobre gestão escolar: como ter sucesso na escola | Sponte> Acesso em 09 de novembro de 2023.
- LEAL, R. 2020. **Relação professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem**. Blog. Disponível em < Relação professor e aluno no processo

de ensino-aprendizagem - Blog Rede Batista de Educação> Acesso em 09 de novembro de 2023.

LEFF, E. 2022. **Agroecologia e saber ambiental**. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável, v. 3, n. 1, p. 36-51.

LOPES, P. R.; LOPES, K. C. S. A. 2011. Sistemas de produção de base ecológica—a busca por um desenvolvimento rural sustentável. **REDD—Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 4, n. 1.

MALHOTRA, N. 2006. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. 2005. Fundamentos de metodologia científica. 6ª Ed. São Paulo: Atlas.

MARIA, N. 2023. **Como funciona o Ensino Médio Integrado ao Técnico**. Via carreira. Disponível em <Como funciona o Ensino Médio Integrado ao Técnico (viacarreira.com)> Acesso em 09 de novembro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2023. **Pedagogia de alternância**. Disponível em www.portal.mec.gov.br Acesso em 19 set. 2023 às 19h43.

MUELLER, C. M. 2007. **Espaços de ensino-aprendizagem com qualidade ambiental**: o processo metodológico para elaboração de um anteprojeto. Tese. Universidade de São Paulo).

O'BRIEN, J. A. 2004. **Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da Internet**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva.

OLIVEIRA, G. C. da G.; BORUCHOVITCH, E. 2022. Ansiedade entre estudantes do ensino médio, gênero e escolaridade: contribuições para a educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, e-26453.

PIATTI, C. B. 2014. **Pedagogia da alternância**: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. Boletim GEPEP. v.03, n. 05, p. 48-64.

PEIXOTO, F. J. B. 2018. **A infraestrutura escolar e os impactos no processo de ensino e aprendizagem**: um estudo na perspectiva de estudantes e professores de escolas da rede municipal de Cruz Das Almas. Dissertação. Universidade Federal da Bahia.

RANGEL, R. 2023. O ENEM, o agro e a polarização. **Revista Veja**. Disponível em <https://veja.abril.com.br/coluna/ricardo-rangel/o-enem-o-agro-e-a-polarizacao/> Acesso em 09 de novembro de 2023.

ROSA, M. A. G.; SOUZA, G. J. T.; SOUZA, A. P. V.; SOUSA, A.; GUIMARÃES, C. M. C. 2017. **A importância do estágio de vivência na agricultura familiar Amazônica**. Congresso Técnico Científico da Engenharia e da Agronomia – CONTECC'2017.

SANTOS, M. J. C.; SANTOS, A. C. F.; SANTOS, L. H. F.; SILVA, J. C.; SILVA, A. V. 2020. **Perspectivas de estudantes do ensino médio para o**

ingresso no ensino superior. VII Congresso Nacional de Educação. ISSN. 2358-8829.

SEB – SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO. 2019. Como a infraestrutura educacional influencia no aprendizado do aluno. **Catraca livre.** Disponível em < Como a infraestrutura educacional influencia no aprendizado do aluno (catracalivre.com.br)> Acesso em 09 de novembro de 2023.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de M. 2013. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, p. 563-623.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. 2022. Mapa do Trabalho Industrial. *In. Mapa estratégico da indústria 2018-2022.* Disponível em Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022 - Portal da Indústria - CNI (portaldaindustria.com.br). Acesso em 19 set. 2023 às 22h48.

SILVA, N. R.; VASCONCELOS, G. O. S. 2021. Agroecologia nas escolas do campo: um processo em construção. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 219-232.

SOUSA, R. D. P. 2017. **Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil.** Educação & Sociedade, 38, 631-648.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. 2008. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa.** Educação e pesquisa, v. 34, p. 227-242.

SEMENTES CRIOULAS, AUTONOMIA AGRÍCOLA E RESILIÊNCIA CLIMÁTICA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM AGRICULTORES FAMILIARES

Marcelly das Dores Mendes Lima¹

Fabiana de Carvalho Dias Araújo²

Ilzo Artur Moreira Risso³

Ana Cristina Siewert Garofolo⁴

1. INTRODUÇÃO

O atual contexto global impõe desafios cruciais à segurança alimentar e à sustentabilidade agrícola, marcados pela intensificação da crise climática e pela consequente vulnerabilidade socioambiental dos sistemas produtivos tradicionais (Altieri, 2004). No Brasil, a agricultura familiar, motor de grande parte da produção de alimentos, é particularmente suscetível aos eventos climáticos extremos, o que acelera o processo de erosão genética e a perda de variedades locais. Nesse cenário, o resgate e a valorização do patrimônio genético representado pelas sementes crioulas emergem como estratégias de adaptação urgentes.

As sementes crioulas, ou sementes da paixão, são acervos de uma vasta agrobiodiversidade e de um inestimável saber tradicional de seleção e manejo. Sua preservação é crucial, não apenas para a diversidade genética, mas para o fomento de uma agricultura intrinsecamente mais resiliente e adaptada às

1 Licenciada em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

2 Professora do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade/ Instituto de Educação/UFRRJ; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA); Professora no Programa de Pós-Graduação em Agricultura Orgânica (PPGAO); Licenciada em Ciências Agrícolas e doutora em Agronomia - Ciência do Solo pela UFRRJ.

3 Analista da Embrapa Agrobiologia; Licenciado em Ciências Agrícolas e Mestre em Fitotecnica pela UFRRJ.

4 Pesquisadora Embrapa Agrobiologia; Professora do Programa de Pós-Graduação em Agricultura Orgânica; Engenheira agrônoma (ESALQ/USP), doutora em Engenharia Agrícola (UNICAMP).

condições edafoclimáticas locais. É nesse âmbito que a discussão sobre os Bancos Comunitários de Sementes (BCS), ou casas de sementes, torna-se fundamental. Longe de serem meros repositórios físicos, essas estruturas representam um modelo de organização social autogestionária, essencial para a conservação *in situ* e *on farm* de variedades locais, promovendo a soberania e a autonomia camponesa ao reduzir a dependência de insumos comerciais.

A história dos bancos de sementes no Brasil remonta às décadas de 1980 e 1990, com iniciativas pioneiras que emergiram em diferentes contextos regionais, impulsionadas pela organização de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), por movimentos sociais rurais e pela crescente percepção dos impactos negativos do modelo da Revolução Verde sobre a autonomia dos agricultores familiares e a agrobiodiversidade local (Nascimento, 2010). Exemplos notáveis incluem as experiências em Alagoas e no Pólo da Borborema, na Paraíba (ASA BRASIL, 2019).

A Rede de Intercâmbio de Sementes (RIS), criada pelo Esplar em 1991 no Ceará, surgiu como uma resposta vital à escassez de sementes e à exploração sofrida por agricultores familiares, assentados e indígenas, especialmente durante a seca. Essa iniciativa se baseou no sucesso do Programa de Formação de Agricultores em Agropecuária Alternativa, iniciado em 1987, que já havia identificado a falta de sementes como um problema crítico. A RIS, que inicialmente alcançou mais de 14 mil pessoas em 15 municípios cearenses e expandiu-se para outros estados nordestinos, opera com um modelo de gestão colaborativa. Nele, associados retiram sementes para o plantio e se comprometem a repor uma quantidade maior, garantindo a sustentabilidade do estoque. A partir de 1994, a coordenação da RIS se ampliou, engajando outras instituições em campanhas importantes, como a oposição à Lei de Cultivares de 1996 e a luta contra os organismos geneticamente modificados (transgênicos) em 1999, sempre visando proteger a biodiversidade e a saúde humana (ESPLAR, [s.d.]). Em 2011, a RIS já contava com 130 Casas de Sementes. As raízes dessa organização remontam aos anos 1970 em Crateús, onde os bancos de sementes já aliviaram o sofrimento em períodos de seca e serviram como espaços de debate e fortalecimento político, mesmo sob a repressão militar (ESPLAR, [s.d.]). Assim, a RIS não é só sobre sementes, mas sobre um movimento de “sementes de luta”, fundamental para a resiliência e a soberania das comunidades rurais do Nordeste.

Essas iniciativas, marcadas pela autogestão comunitária e pela valorização do conhecimento tradicional, visavam garantir a autonomia e a segurança alimentar dos agricultores familiares, representando uma resistência à crescente dependência de sementes comerciais. A Lei de Sementes e Mudanças de 2003 (Lei nº 10.711/2003) representa um marco importante ao reconhecer e regulamentar o uso e a troca de sementes crioulas, fortalecendo juridicamente as iniciativas de conservação e troca (Brasil, 2003).

A vulnerabilidade da agricultura familiar, frequentemente à margem das consequências da agricultura convencional, torna-se ainda mais acentuada diante de eventos climáticos extremos. Minha motivação para aprofundar este estudo surgiu do contato direto com agricultores e agricultoras no Município de Queimados, Rio de Janeiro. Suas experiências e relatos vívidos sobre períodos de seca, enchentes e queimadas revelaram a fragilidade de seus meios de produção e a consequente perda de renda, além da crescente dificuldade em acessar insumos básicos, como sementes e mudas. Diante desse cenário de adversidade, a resiliência e os esforços dos agricultores e agricultoras em manter suas práticas agrícolas tradicionais tornaram-se admiráveis. A necessidade latente de acesso a sementes e mudas, e a percepção da importância de estratégias de armazenamento, como a criação de bancos de sementes comunitários ou a implementação de técnicas adequadas de conservação nas propriedades, emergiram como um ponto central de discussão.

Essa realidade em Queimados, onde a agricultura familiar enfrenta severos impactos climáticos, encontra ressonância na literatura. Barroso (2024), em sua análise sobre “Os impactos das mudanças climáticas na produção agrícola do Brasil”, enfatiza a intensificação dos fenômenos extremos e a disparidade entre o agronegócio e a pequena produção. Segundo o autor, a vulnerabilidade dos agricultores é amplificada pela limitada capacidade de transformação, pelo acesso restrito a recursos tecnológicos e pela insuficiência de capital para implementar as adaptações necessárias.

Nesse cenário de crescente vulnerabilidade, a valorização das práticas e dos recursos tradicionais surge como uma estratégia complementar e crucial. As sementes crioulas, diferentemente das sementes comerciais do agronegócio que possuem base genética limitada e menor adaptabilidade a ambientes instáveis, “oferecem resiliência genética, garantindo maior estabilidade e adaptabilidade às mudanças climáticas (temperaturas extremas, secas, inundações, novas pragas), promovendo a autonomia, reduzindo a dependência de insumos externos e fortalecendo a segurança e soberania alimentar” (Silva; Rodrigues, 2024).

A conexão entre as análises de Barroso (2024) e Silva e Rodrigues (2024) é evidente. Enquanto Barroso (2024) expõe as fragilidades estruturais que tornam os pequenos agricultores mais suscetíveis aos impactos climáticos, Silva e Rodrigues (2024) apresentam as sementes crioulas como uma solução intrínseca à autonomia e resiliência camponesa. Elas representam uma ferramenta acessível e adaptada localmente que minimiza a dependência de tecnologias e insumos comerciais, justamente os recursos limitados que Barroso (2024) aponta como entraves para a adaptação. Autores como Shiva (2003), em sua obra “Monoculturas da mente”, já alertavam sobre os perigos da perda de

diversidade genética e a importância da autonomia camponesa na gestão das sementes, reforçando a urgência de sistemas resilientes diante das monoculturas impostas pelo agronegócio.

Nesse sentido, os Bancos Comunitários de Sementes (BCS) emergem como uma ferramenta estratégica e vital para a região. É fundamental, portanto, aprofundar as discussões sobre esses bancos de sementes para que, futuramente, tais iniciativas se tornem uma realidade local. Além de debater sua implementação, é necessário abordar as formas seguras de armazenamento das sementes para plantio, garantindo sua disponibilidade no momento adequado nos anos seguintes.

Contudo, para que a teoria agroecológica se materialize em resiliência comunitária, é indispensável a mediação de processos de transferência e troca de saberes. É nessa intersecção entre a necessidade socioambiental e a ação pedagógica, sob a ótica da Agroecologia, que se situa a presente pesquisa. O projeto, concebido como uma intervenção pedagógica, buscou transpor os princípios de conservação para a prática, utilizando a promoção dos Bancos Comunitários de Sementes como ferramenta estratégica para o enfrentamento dos desafios impostos pelas mudanças climáticas. Divulgando a importância das sementes crioulas e o fortalecimento da autonomia da comunidade agrícola, através da promoção do banco comunitário de sementes.

2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM AGRICULTORES FAMILIARES

O presente estudo se fundamenta em uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tendo como eixo central a pesquisa-ação. Esta escolha alinha-se intrinsecamente aos princípios da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais, pois visa uma intervenção na realidade social estudada, buscando a mitigação de problemas coletivos e a geração de mudanças concretas. A aplicação dessa metodologia focou na compreensão e disseminação dos princípios da agroecologia e da educação popular nas comunidades de Campo Alegre e Chapadão, em Queimados (RJ), por meio da valorização das sementes crioulas e do papel estratégico dos Bancos Comunitários de Sementes (BCS).

A pesquisa-ação educacional, como estratégia para o aprimoramento contínuo da prática (Tripp, 2005), permitiu que o estudo promovesse uma intervenção direta e participativa. Foram concebidas e executadas três intervenções pedagógicas, das quais a experiência com agricultores e agricultoras de Queimados-RJ se destaca por sua riqueza em diálogos e trocas de saberes. A interrelação entre intervenção e produção do conhecimento, característica da

pesquisa-ação (Toledo; JACOBI, 2013), foi crucial para o alcance dos objetivos. A postura proativa dos participantes, que não se limitou à consulta, mas implicou um engajamento ativo no processo, ecoa a necessidade de um envolvimento profundo:

Na pesquisa-ação, em particular, pode-se dizer que para sua verdadeira efetivação a participação não pode limitar-se a uma simples divulgação de informações, ou ainda a uma consulta popular, mas implica uma postura proativa no processo de tomada de decisões e deve ocorrer, portanto, a partir do nível 6 (aprendizado interativo e colaborativo) em direção ao nível 7 (automobilização e empoderamento), ou seja, ao mesmo tempo que requer a mobilização social e a construção de conhecimentos sobre o tema, ao se concretizar, oferece um processo de aprendizagem mútua e de fortalecimento comunitário (Toledo; Jacobi, 2013).

Essa abordagem participativa e colaborativa, onde os indivíduos são agentes ativos na busca por soluções e na construção de conhecimento (Thiollent; Michel, 2002), se manifestou claramente no propósito das intervenções: disseminar conhecimentos sobre sementes crioulas e BCS com a participação efetiva dos envolvidos.

2.1 DELINEAMENTO DA INTERVENÇÃO COM OS AGRICULTORES E AGRICULTORAS DE QUEIMADOS-RJ

A intervenção pedagógica com 14 agricultores(as) membros da Associação de Agricultores Biológicos do Estado do Rio de Janeiro (ABIO) em Queimados-RJ, estruturada em dois encontros, buscou fomentar a troca de saberes e sensibilizá-los sobre a relevância das sementes crioulas, técnicas de armazenamento e o funcionamento dos BCS.

2.2 AS TEIAS DE RELAÇÃO

O primeiro encontro, no sítio do agricultor “A”, foi essencialmente um momento de escuta ativa e diálogo aberto. Esta etapa, alinhada aos princípios do Diagnóstico Rural Participativo (DRP), permitiu a compreensão das demandas locais – como as dificuldades enfrentadas na produção devido às mudanças climáticas e a escassez de variedades crioulas – e o reconhecimento dos vastos saberes locais.

A estratégia adotada confirmou a validade das “teias de relação” (Brandão, 2007) como fundamento da metodologia qualitativa e da educação popular. Ao estabelecer laços de confiança, o estudo pôde adentrar em questões cruciais. Observou-se que, embora a maioria possuísse conhecimento prévio sobre as sementes crioulas, a dificuldade na multiplicação e acesso reforçava

a urgência do tema, como sublinhado pelo relato de uma agricultora sobre a perda de “riquezas” da região. Esse cenário corrobora a importância de iniciativas locais, como a reprodução de sementes crioulas, para a conservação da agrobiodiversidade, conforme destacado por Conceição e Castro (2022). O surpreendente senso coletivo e as parcerias observadas na ABIO demonstraram a viabilidade de iniciativas comunitárias de conservação.

2.3 SEMENTES CRIOULAS: MEMÓRIA, SOBERANIA E PROTAGONISMO

Os diálogos abertos revelaram que, para os agricultores, a definição de sementes crioulas transcende o aspecto meramente biológico. Elas são percebidas como memória ancestral, sabor dos alimentos e garantia de soberania alimentar. Esse reconhecimento do valor cultural, social e produtivo é um pilar para a preservação da diversidade genética e para o fortalecimento das práticas agrícolas tradicionais, validando a hipótese de que a valorização das sementes é inseparável do protagonismo comunitário.

A Educação Popular, na perspectiva de Paulo Freire, é uma abordagem pedagógica dialógica e libertadora que valoriza o saber popular, a conscientização e a transformação social (Freire, 1970). Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) argumenta que a verdadeira educação se dá no encontro entre educadores e educandos, em um processo de construção coletiva do conhecimento. Os princípios da dialogicidade, da problematização da realidade e da práxis (ação-reflexão-ação) são centrais para o reconhecimento e a valorização do conhecimento empírico dos agricultores sobre suas sementes.

Aplicada ao contexto das sementes crioulas, a educação popular implica em reconhecer a expertise dos agricultores na seleção, conservação e melhoramento de suas variedades, desconstruindo a visão de um conhecimento técnico científico como o único válido (Freire, 1996). O saber tradicional, transmitido de geração em geração, constitui um corpo de conhecimento fundamental para a compreensão da ecologia local, da adaptação das culturas e das práticas de manejo sustentável (Cleveland; Soleri, 2007). A educação popular, ao validar esses saberes, fortalece a autonomia dos agricultores, incentivando a troca de conhecimentos e a organização coletiva em defesa de suas sementes, promovendo o que se denomina de “memória biocultural” (Toledo; Barrera-Bassols, 2008).

O alto nível de interesse e a profunda conexão com o tema, observados nas interações, reforçam a perspectiva de que o debate sobre sementes crioulas incorpora conceitos ligados à autonomia e ao protagonismo dos agricultores em diversos aspectos da sustentabilidade e da soberania alimentar (Diniz, 2019). A

posse e o manejo das sementes são vistos como parte intrínseca da capacidade de autodeterminação produtiva.

2.4. DISTINÇÃO ENTRE GRÃOS E SEMENTES E O APERFEIÇOAMENTO DAS PRÁTICAS DE CONSERVAÇÃO

O segundo encontro, focado na oficina de práticas de pós-colheita e armazenamento, abordou a diferença conceitual entre grãos e sementes – uma distinção inicialmente limitada para alguns participantes (Figura 1).

Figura 1. Oficina com Agricultores e Agricultoras sobre estratégias de conservação. Chapadão, Queimados-RJ. 2024.



Fonte: Marcellly Lima.

A utilização de materiais didáticos diversificados, como amostras de sementes crioulas, embalagens comerciais de grãos e uma cartilha que continha a entrevista de uma agricultora local, foi fundamental. A fala da agricultora ao se reconhecer na cartilha, reforçando que “a semente é a porta de entrada da Agroecologia,” ilustrou a riqueza do conhecimento prático. Tal engajamento reforça a necessidade de reconhecer e valorizar a contribuição insubstituível das mulheres na conservação das sementes crioulas (Dorce *et al.*, 2017).

A demonstração prática com amostras de milho infestado com carunchos e patógenos, em contraste com sementes viáveis, funcionou como um catalisador, permitindo que os participantes compreendessem a importância das variáveis (temperatura, umidade e tempo) no armazenamento e viabilidade do material de propagação. Relatos ancestrais de conservação, como o armazenamento em garrafas PET enterradas, evidenciaram que a preocupação com a longevidade da semente é intrínseca ao saber local.

A discussão sobre as estratégias de conservação (*In Situ*, *Ex Situ* e, principalmente, *On Farm*) ressoou profundamente. A valorização da multiplicação *on-farm*, onde a manutenção da diversidade genética é realizada diretamente na propriedade, foi percebida como um pilar de autonomia. A menção à Lei Estadual de Sergipe nº 8.167/2016 forneceu um marco legal que valida a prática *on-farm* como essencial para a soberania alimentar e a conservação de recursos genéticos, fortalecendo a validade das hipóteses da pesquisa sobre a necessidade de políticas e práticas de apoio.

2.5 BANCOS COMUNITÁRIOS DE SEMENTES (BCS): FERRAMENTA DE RESILIÊNCIA COLETIVA

O interesse pelos Bancos Comunitários de Sementes (BCS) foi um dos resultados mais notáveis, validando o objetivo do texto de disseminar essa proposta. O temor dos agricultores de que suas variedades se perdessem reforçou a percepção do BCS como uma ferramenta estratégica para mitigar o risco de perda da agrobiodiversidade e promover a resiliência agrícola diante das intempéries climáticas.

A metodologia de pesquisa-ação, ao promover a co-criação do conhecimento e a participação com igualdade (Tripp, 2011), permitiu que os agricultores(as) se sentissem pertencentes à oficina e, consequentemente, à proposta dos BCS. O senso coletivo já existente na ABIO foi reafirmado, mostrando que a confiança mútua é crucial para a funcionalidade dessas redes. Essa experiência prática de envolvimento e co-criação de saberes, onde o conhecimento prático se integra à investigação proposta, demonstra o potencial dos BCS como um modelo de gestão coletiva de recursos genéticos, alinhado aos princípios dos Movimentos Sociais e da Educação do Campo. A iniciativa de Queimados-RJ, assim como outras realizadas no Brasil (Diniz *et al.*, 2019), confirma a relevância dessa temática para o fortalecimento da agroecologia e da autonomia camponesa.

3. CONCLUSÃO

O estudo, pautado na metodologia da pesquisa-ação, demonstrou que a intervenção pedagógica na comunidade de agricultores familiares de Queimados-RJ foi um mecanismo eficaz para o alcance dos objetivos propostos: disseminar a importância das sementes crioulas, aperfeiçoar as práticas de conservação *on farm* e promover a discussão sobre a implementação de um Banco Comunitário de Sementes (BCS). Os resultados obtidos confirmaram que o conceito de sementes crioulas transcende o aspecto biológico, sendo intrinsecamente ligado

à memória ancestral, à soberania alimentar e à autonomia camponesa, o que valida a relevância do tema para a resiliência climática local.

O alto nível de engajamento dos agricultores(as) da ABIO e o reconhecimento do BCS como uma ferramenta estratégica de resiliência coletiva indicam que a comunidade possui o senso cooperativo e o conhecimento prático necessários para a autogestão de um Banco. A distinção conceitual entre grãos e sementes e a compreensão aprimorada das técnicas de armazenamento viável foram ganhos diretos da intervenção. Em suma, a valorização das sementes crioulas, mediada pela educação popular e pela proposta de um BCS, é uma estratégia agroecológica fundamental para o enfrentamento da crise climática e para o fortalecimento da autonomia da agricultura familiar. Sugere-se que os próximos passos da comunidade se concentrem na mobilização para a criação e gestão efetiva do BCS, transformando a teoria em uma prática concreta de conservação de recursos genéticos em Queimados-RJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia: a base científica para uma agricultura sustentável**. Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ, 2004.

ASA BRASIL. **Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC) e os Bancos Comunitários de Sementes: a luta pela convivência com o semiárido**. 2019. Disponível em: [Inserir link, se disponível].

BARROSO, S. *Os impactos das mudanças climáticas na produção agrícola do Brasil*. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, v. 10, n. 1, 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante e educação popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.711, de 5 de agosto de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 2003.

CLEVELAND, David A.; SOLERI, Daniela. **Farmers' Rights, Intellectual Property Rights, and the Conservation of Traditional Crop Varieties: Evidence from Central Asia**. *Agriculture and Human Values*, v. 24, n. 1, p. 21-39, 2007.

CONCEIÇÃO, D. M. M.; CASTRO, E. M. R. O papel dos agricultores familiares na conservação de sementes crioulas. **Revista Campo-Território**, v. 17, n. 45, p. 1-22, 2022.

DINIZ, P. S. S. *Sementes Crioulas e o Protagonismo Feminino: Agroecologia e Soberania Alimentar no Semiárido*. **Revista de Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, 2019.

DINIZ, P. S. S. *et al.* Bancos Comunitários de Sementes no Nordeste brasileiro: uma análise da gestão coletiva de recursos genéticos. **Revista de Agroecologia**, v. 14, n. 1, 2019.

- DORCE, J. *et al.* O papel da mulher na conservação e gestão de sementes crioulas. **Cadernos de Agroecologia**, v. 12, n. 2, 2017.
- ESPLAR – Centro de Pesquisa e Assessoria. **Rede de Intercâmbio de Sementes (RIS)**. [s.d.]
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NASCIMENTO, C. L. A experiência dos bancos comunitários de sementes na Paraíba: um estudo de caso. **Cadernos de Agroecologia**, v. 5, n. 1, 2010.
- SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da diversidade biológica e da diversidade tecnológica**. São Paulo: Gaia, 2003.
- SILVA, C. R.; RODRIGUES, M. L. Resiliência genética e sementes crioulas frente às mudanças climáticas. **Revista de Estudos Ambientais**, v. 15, n. 2, 2024.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TOLEDO, L. M.; JACOBI, P. R. A pesquisa-ação: uma abordagem metodológica para o estudo da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 30, n. 1, p. 77-90, 2013.
- TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 441-466, set./dez. 2005.
- TRIPP, D. **Pesquisa-ação em educação: implicações e desafios**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 579-598, 2011.

PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA: MULHERES, RACISMO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Vagner Felix da Silva²

INTRODUÇÃO: A TEMPESTADE COLONIAL E OS RASTROS DA MODERNIDADE

Com o advento dos processos de colonização as formas de interação entre seres humanos e a natureza assumiram outros contornos, atravessados pela lógica da exploração e da expropriação. A chamada modernidade — aqui compreendida como projeto histórico-político vinculado à colonização, à escravidão e ao capitalismo (Quijano, 2005) — não apenas definiu o espaço natural como fonte de exploração econômica, mas também realizou a transformação de seres humanos em mercadorias, inaugurando um modelo de acumulação de riquezas alicerçado na escravidão e na tentativa de extermínio das populações tradicionais e suas formas de vida. A regra colonial foi clara: impor, através das violências física, simbólica e epistêmica, um padrão de sociabilidade, de cultura e economia europeia, segregando quaisquer outros modos de existência.

De acordo com o pensador caribenho Malcom Ferdinand (2022), o sistema colonial desenvolveu mecanismos sofisticados para estabelecer relações com os territórios ocupados, consolidando aquilo que denomina “habitar colonial”. Ou seja, uma organização social em que o desenvolvimento está intrinsecamente vinculado à exploração da força de trabalho humana, ao controle e dominação dos recursos naturais. Esse modelo, forjado na escravidão, no *plantation* e na pilhagem de recursos, permanece em curso nos dias atuais, manifestando-se nas diversas formas de violências que atingem, sobretudo, os países do chamado Sul Global. Ao analisar a modernidade, Ferdinand identifica a existência de

1 Este trabalho é parte da pesquisa intitulada “Ecologia Decolonial Feminista Latinoamericana” realizada entre os anos de 2022 e 2023 por meio do PIBIC CNPq com a orientação da professora doutora Fabrina Pontes Furtado.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ). E-mail. axeavagnersilva@gmail.com

uma “dupla fratura” – a colonial e a ambiental – que impede a articulação entre as lutas antirracistas, decoloniais e ecológicas, fragmentando resistências que deveriam caminhar juntas.

A crise climática e os desastres ambientais contemporâneos são frutos diretos dessa engrenagem. A destruição da natureza obedece ao crivo da exploração colonial-capitalista, que continuamente reinventa estratégias para manter o acúmulo de poder. Como destacam Pires e Guimarães (2016), os impactos dessa lógica atingem de maneira desigual as populações pobres e periféricas, em sua maioria negras, estando mais vulneráveis a doenças, insegurança alimentar, ausência de saneamento e falta de água potável. Trata-se de um processo que Ferdinand (2022) chama de “*plantationocene*”, no qual a monocultura, o racismo e a exploração da terra e da vida se expandem para além da *plantation* histórica, estruturando injustiças socioambientais em escala global.

Nesse cenário, a ecologia decolonial emerge como horizonte crítico capaz de confrontar as narrativas hegemônicas e revelar como a devastação ambiental está intrinsecamente articulada à colonialidade do poder (Quijano, 2005) e ao racismo estrutural. Logo, a crítica decolonial às práticas de exploração ambiental exige pensar justiça climática e justiça social como dimensões indissociáveis.

É nesse campo de tensionamentos que se insere o presente estudo. O objetivo é analisar como o racismo ambiental se manifesta nas experiências do Quilombo do Cumbe (CE) e da Comunidade do Horto (RJ), destacando o protagonismo das mulheres e a construção de pedagogias de resistência vinculadas à Educação do Campo. Ao problematizar esses casos, buscamos evidenciar que tais comunidades não apenas resistem às investidas do capital, mas também elaboram práticas educativas e políticas que anunciam outros modos de habitar o mundo.

Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, baseada em revisão bibliográfica, análise documental e diálogo com registros orais e audiovisuais produzidos pelas próprias comunidades. As falas de lideranças femininas, como Cleomar da Rocha (Cumbe) e Emília (Horto), acessadas em materiais públicos, são mobilizadas como testemunhos que expressam tanto a violência vivida quanto as estratégias coletivas de reexistência.

Ao lado dessas perspectivas, destacamos a contribuição da Educação do Campo enquanto prática educativa e política que se opõe à essa lógica. Enraizada nas lutas dos Movimentos Sociais e Populares, a Educação do Campo assume a defesa da vida, dos territórios e dos bens comuns, reconhecendo os sujeitos do campo, das águas e das florestas como produtores de conhecimento e de alternativas para o bem viver (Cumbe; Oliveira; Jesus, 2023). Ao articular memória, ancestralidade e resistência, a Educação do Campo fortalece a luta

contra o racismo ambiental, inscrevendo as práticas educativas como campos de formação crítica e de defesa dos direitos das Comunidades Tradicionais.

Assim, ao aproximar Cumbe e Horto, esta pesquisa pretende contribuir para o debate sobre racismo ambiental, pedagogias de resistência e justiça socioambiental, evidenciando como as Comunidades Tradicionais, sob liderança de mulheres, transformam dor em mobilização, memória em luta e ancestralidade em horizonte de futuro. São experiências que reafirmam a necessidade de uma ecologia decolonial comprometida com a luta antirracista, feminista e popular, em diálogo com as pedagogias da Educação do Campo.

RACISMO AMBIENTAL E A CENTRALIDADE DAS MULHERES

O racismo, ao longo da história, não apenas impediu o acesso político e econômico de populações não-brancas, como também estruturou formas de segregação espacial e ambiental. Trata-se de um mecanismo que decide quais grupos podem permanecer em determinados territórios e quais devem carregar os fardos da degradação. A expansão territorial capitalista se ancora neste princípio, legitimando projetos de “progressos” que desconsideram a memória, a cultura e a relação comunitária. Nesse sentido, o conceito de habitar colonial (Ferdinand, 2022) se apresenta como denúncia que expõe o quanto a ideia de território, segundo a lógica colonialista, é reduzida a recursos; e os corpos racializados são tratados como objetos disponíveis para o trabalho precarizado, a violência e o controle.

Esse habitar colonial não pertence apenas ao passado; ele persiste e atualiza, em novas linguagens – como desenvolvimento “verde” ou sustentabilidade – e segue produzindo novas zonas de sacrifício (Silva, 2018). É nesse contexto que podemos compreender o racismo ambiental como parte constitutiva desse mecanismo. A lógica que devastou florestas e aldeias inteiras para garantir a expansão da colonização é a mesma que hoje impõe usinas, portos, empreendimentos imobiliários e parques eólicos sem considerar as populações atingidas.

Assim, o racismo ambiental não pode ser analisado como algo deslocado da ideia moderna/colonialista, e sim como um outro recurso operacional de moderno/colonial. Portanto, ele é a face contemporânea de um projeto histórico de dominação que articula exploração econômica, expropriação territorial e desigualdade racial. Jonadabe Gondim Silva (2021) conceitua o racismo ambiental da seguinte maneira:

[...] conjunto de desigualdades e hierarquizações própria das sociedades capitalistas que, no caso, legam às camadas sobre-exploradas economicamente pertencentes hegemonicamente a etnias “não-brancas”, o fardo do desequilíbrio ecológico, da destruição dos resíduos tóxicos indústrias, do desalojamento de suas terras e da insegurança alimentar [...] (p. 02).

Entretanto, como aponta Maria Lugones (2007), a colonialidade não se impõe apenas através de questões raciais, mas, também, estrutura as relações de gêneros. Segundo a autora, a hierarquização dos sujeitos a partir do gênero relega as mulheres, sobretudo as mulheres negras, indígenas, quilombolas e camponesas a espaços sociais e políticos de subalternidades. Assim, a dupla opressão – racial e de gênero – tornou-se eixo estruturante das violências exercidas pelo racismo ambiental.

Cristiane Faustino, ativista do Instituto TerraMar³, durante sua participação na Sessão I – Mulheres, ambiente e território (2022), do curso de extensão “Mulheres em Defesa do Território-corpo-terra”, sintetiza as contribuições de Lugones (2007) ao dizer que: mulheres são corpos existenciais-materiais que são também moradas sobrecarregadas de lutas e de formas organizacionais em defesa da sua própria existência/sobrevivência. Essa fala traduz uma condição em que o corpo feminino é, simultaneamente, lugar de opressão e de resistência. O mesmo corpo que sofre com as consequências da exploração é aquele que organiza estratégias insurgentes de cuidado e defesa.

A percepção apresentada anteriormente, solicita de nós questionamentos a estrutura cisgênera, patriarcal, misógina e racista que insiste em construir uma “identidade” ou um modo de ser para as mulheres, sobretudo para aquelas que pertencem as Comunidades e Povos Tradicionais, a partir do estereótipo branco-europeu. Desde o período colonial até a atualidade, essas intenções de controle permanecem, embora se apresentem de outras formas. De acordo com Faustino (2022) a ausência de políticas públicas para mulheres do campo, das águas e de Comunidades Tradicionais exemplifica como a colonialidade persiste ao negar direitos básicos, ao mesmo tempo em que fortalece a subalternização desses corpos.

O que se apresenta nas exposições citadas anteriormente é que a ação de se reivindicar enquanto mulher no contexto de uma sociedade colonialista implica, portanto, atravessar múltiplas violências e reexistências. E, justamente por isso, a presença das mulheres na linha de frente das lutas ambientais revela-se fundamental: elas denunciam a devastação e, ao mesmo tempo, afirmam a vida. Sendo assim, investigar o racismo ambiental e a justiça climática sem reconhecer o protagonismo das lideranças femininas significa ignorar a dimensão das violências e, também, a força que impulsiona os movimentos de resistência. Elas são as responsáveis por transformarem o território em corpo e o corpo em território, sustentando, com suas práticas, a possibilidade de vida diante do avanço destrutivo do capitalismo.

3 Organização socioambiental sem fins lucrativos fundada em 1993 que atua na defesa de comunidades e ecossistemas dos litorais do Ceará. Disponível em: <https://terramar.org.br>
Acesso em: 30 jun de 2025.

Dessa forma, somos capazes de compreender o racismo ambiental como parte do habitar colonial, e isso nos permite enxergar que as lutas de mulheres negras, quilombolas e de Comunidades Tradicionais não são apenas defensivas, são pedagógicas. Pois elas rompem com a lógica de exploração e anunciam outras formas de vida. As lideranças do Quilombo do Cumbe, no Ceará, e do Horto, no Rio de Janeiro, exemplificam essa potência: mulheres que transformam dor em mobilização e memória em resistência.

TERRITÓRIOS EM LUTA: CUMBE E HORTO COMO PEDAGOGIAS DE RESISTÊNCIA

Se o racismo ambiental e a misoginia são responsáveis por estruturar a lógica de exclusão, essa se materializa de forma contundente no chão das comunidades. Entretanto, há sementes que insistem em florescer mesmo nos solos mais áridos e devastados pela máquina colonial. O Quilombo do Cumbe, localizado na cidade de Aracati, no litoral do Estado do Ceará e a Comunidade do Horto, na Zona Sul do Rio de Janeiro são exemplos de como a colonialidade, sob roupagens distintas, insiste em deslegitimar modos de vida tradicionais, criminalizar sujeitos e expropriar territórios. Entretanto, ambos os casos também evidenciam como a resistência, especialmente protagonizada por mulheres, se reinventa em pedagogias que afirmam a vida.

No Cumbe, os principais embates têm se dado contra a carcinicultura (desde 1996) e a instalação de parques eólicos (a partir de 2008). Segundo Cleomar da Rocha (Sessão IX, 2022, s/p), liderança comunitária, essas atividades tem suprimido os espaços do convívios da comunidade e trazidos consequências negativas como: a proibição da pesca artesanal nas lagoas do território, as modificações nas paisagens das dunas, a escassez de alimentos retirados do mangue, o processo de privatização da área de praia junto ao Quilombo, entre outros.

Sob o discurso de desenvolvimento sustentável somado a ideia atrativa de oferta de empregos e melhorias para o local, os empreendimentos têm causado danos que podem ser irreversíveis para essa população tradicional. Destacamos que atacar o território, tornando a forma de vida tradicional insustentável para seus remanescentes, são táticas utilizadas pela lógica capitalista que acabam por promover o deslocamento compulsório desses sujeitos.

No caso da instalação do parque eólico a comunidade relata que o número de acidentes aumentou consideravelmente, visto que foi preciso criar estradas por entre as terras do quilombo, aumentando o tráfego de veículos; e que não houve consulta prévia junto à comunidade sobre a implementação do parque; o projeto realizou alterações na geografia do local trazendo risco ao ecossistema e aos modos de vida desses sujeitos.

Durante sua participação na Sessão IX – Mulheres, Ambiente e Território: conflitos, resistências e (re)existências do curso Mulheres em Defesa do Território-corpo-terra, Cleomar disserta sobre a chegada desses projetos no Quilombo e relata sobre seus impactos no território:

[...] Eu sinto que a terra tá doente, eu sinto que ela não tá bem. [...] Me motiva a luta porque me agonia ver a nossa terra adoecida, os nossos territórios sendo destruídos, e você tem que fazer algo urgente, porque a destruição também é rápida [...]. A invasão é rápida, quanto, agronegócio domina as áreas e a gente fica naquela angústia de fazer algo em defesa da vida, em defesa do bem-viver, em defesa do território. (Sessão IX, 2002, 1h08min27s até 1h48min51s)

Ao apresentar a terra como um corpo adoecido, a liderança em questão demonstra que o impacto não está restrito apenas ao ecológico, mas ao existencial. A devastação da natureza é, também, a devastação da vida dessa comunidade, de sua história, de sua relação com o território, com sua ancestralidade e sua cultura. Logo, o racismo ambiental não opera apenas contra o ecossistema, mas contra a existência humana.

De forma semelhante, a Comunidade do Horto, no bairro Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, resiste há décadas aos ataques de remoção. Emília (Sessão IX, 2022, s/p), moradora, ativista política e ex-presidente da Associação de Moradores do Horto, relata que depois da década de 1980, o bairro da Zona Sul carioca passou por um processo de gentrificação, tornando-se endereço de pessoas de classe média e classe média alta, agravando os processos de remoção das famílias da comunidade.

A especulação imobiliária na região cresceu demasiadamente e as investidas pela expulsão dos sujeitos que ocupam e se relacionam com esse território de maneira ancestral acompanhou esse crescimento. Quanto mais mansões e casas foram sendo erguidas em torno do Parque Jardim Botânico, mais pressão os moradores do Horto sofrem para deixarem suas casas. Sobre as acusações de invasores, muitos processos de reintegração de posse já foram movidos contra a população.

[...] É forte, é gritante, as ameaças de remoções devido à pressão que a mídia fortalece, a questão das agressões contra o direito. A mídia sempre ajuda a criminalizar o pobre que mora por exemplo, em área de floresta como nós moramos, como é a Comunidade do Horto, tachando essas moradoras de invasores. E quem acusa, esses moradores tradicionais de invasores, são justamente os moradores mais abastados que vieram morar a pouco tempo nesse local, que não se sabe como conseguiram comprar terra nesse local e não se sabe como eles conseguiram legalizar essas terras. E ao se instalarem nesses locais eles se deparam com a comunidade né, com os moradores do baixa-renda e começam então a ver que esses

moradores, eles deduzem, impendem a valorização do metro quadrado das suas residências né, do metro quadrado da área que eles ocupam. E a gente tem assim (não é) grande percepção que esse que acusam esses moradores tradicionais são os que mais agredem ao meio-ambiente, são os que mais violam a natureza, são os que mais violam a flora e fauna que existe nesse local, porque o que nos vemos, principalmente ali na Comunidade do Horto onde eu moro, é que os que construíram, recentemente, as suas mansões em área de comprometimento ambiental (é) desmatam, desviam curso de rios [...] (Sessão IX, 2022, 16min48s até 37min48s).

A fala de Emília, demonstra como a criminalização dos corpos subalternizados seguem cursos parecidos independente da localidade, e andam de mãos atadas com a devastação dos territórios tradicionais em detrimento da ocupação e ruína da natureza. Enquanto projetos e empreendimentos megalomaniacos são implementados a todo custo nesses locais, os sujeitos de Comunidades Tradicionais sofrem com as investidas de remoções compulsórias.

Apesar das diferenças contextuais — Cumbe no litoral nordestino impactado por empreendimentos energéticos e Horto em área urbana pressionada pela especulação imobiliária —, as comunidades compartilham experiências de violência semelhantes: a desqualificação de seus modos de existência, a ameaça constante de remoção e a tentativa de apagamento de suas histórias. Em ambos os casos, o discurso oficial associa-se a ideologias de progresso, seja pela via da “energia limpa”, seja pelo “desenvolvimento urbano”. Em comum, recai sobre corpos negros, periféricos e populares o fardo da exclusão

Contudo, se a colonialidade impõe ausências, as mulheres desses territórios as transformam em presença e luta. No Cumbe, as marisqueiras criaram o Caminho da Mariscagem, experiência que transmite saberes ancestrais e reafirma a relação íntima entre corpo, território e memória. No Horto, o Museu de Percurso, fundado em 2010, transforma a história da comunidade em acervo vivo, ressignificando memórias e educando sobre as resistências locais. Essas iniciativas revelam que as práticas femininas de cuidado, cultivo, memória e pedagogia não são apenas respostas defensivas: são modos de produzir conhecimento, de inscrever a ancestralidade no presente e de projetar futuros possíveis.

Assim, Cumbe e Horto não devem ser lidos apenas como casos de resistência isolada, mas como expressões de pedagogias insurgentes. Cada feira comunitária, cada mariscagem, cada relato preservado no Museu do Horto constitui uma aula prática de enfrentamento à colonialidade, uma pedagogia do território que articula justiça ambiental, racial e de gênero. Nesses espaços, as mulheres assumem o papel de guardiãs do bem viver, transformando dor em mobilização e memória em anúncio de outros mundos possíveis.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS POPULARES E HORIZONTES DE LUTA

Os movimentos de resistências imbricados pelos territórios do Cumbe e do Horto se articulam a uma ação maior de enfrentamento à colonialidade. É nesse contexto que a Educação do Campo se apresenta como ferramenta estratégica, pois ela se restringe a uma política educacional de caráter tecnicista ou cartesiano; ela é, sobretudo, uma prática social e política que reconhece o campo, as águas e as florestas como espaços legítimos de produção de saberes. Trata-se de processos pedagógicos que nascem dos sujeitos do campo e para os sujeitos do campo, legitimando suas culturas, suas práticas produtivas e seus modos de viver.

De acordo com Miguel Arroyo (2007), a Educação do Campo não pode ser compreendida como uma mera transposição de políticas educacionais urbanas para o meio rural, mas como um projeto que se inscreve desde/a partir da realidade dos povos camponeses, suas identidades e lutas. Nesse horizonte, Roseli Caldart (2009) define a Educação do Campo como uma prática intrinsecamente vinculada à luta pelo direito à terra e à construção de outros modelos de sociedades, atuando de forma contra-hegemônica.

Dessa maneira, a Educação do Campo se apresenta como uma prática decolonial que subverte a lógica do habitar colonial (Ferdinand, 2022), uma vez que anuncia a educação como prática de liberdade (Freire, 2005) e reforça a pedagogia do cuidado e do bem viver. O racismo ambiental, revela como populações tradicionais seguem tratadas como sujeitos apartados de direitos, todavia a Educação do Campo afirma que esses indivíduos e suas experiências de vidas são anúncios de futuros outros que têm a equidade como bandeira.

No Cumbe, iniciativas como o Caminho da Mariscagem — organizado por mulheres da comunidade —, a feira de agricultura familiar e as festas culturais constituem práticas educativas que transmitem saberes ancestrais sobre pesca artesanal, alimentação, cuidado com a terra e solidariedade. Essas vivências materializa a educação antirracista, ao legitimar conhecimentos historicamente invisibilizados e ao afirmar a centralidade das mulheres negras na produção de saberes.

No Horto, o Museu de Percurso é um exemplo potente de pedagogia comunitária: ao preservar documentos, relatos e memórias, a comunidade transforma a luta pela permanência em experiência formativa. Trata-se de uma prática que ecoa a pedagogia decolonial (Wash, 2005) na medida em que valoriza a pluralidade de narrativas e desafia o epistemicídio. Ao mesmo tempo, inscreve-se como prática freireana, pois faz da memória coletiva uma ferramenta de conscientização e mobilização.

Nesse sentido, a Educação do Campo se apresenta como ferramenta indispensável na superação da “dupla fratura” de que fala Malcom Ferdinand (2022):

a separação entre sociedade e natureza, entre ecologia e justiça social. Ao promover deslocamentos epistêmicos, sociais e políticos que fazem com que compreendamos que justiça ambiental não se faz sem justiça de gênero, ecologia não se faz sem antirracismo, as pedagogias do território anunciam horizontes de reexistência.

Educação do Campo e movimentos populares, portanto, não são apenas aliados externos das comunidades atingidas pelo racismo ambiental. Ela é parte constituinte da luta, pois sistematizam as experiências locais, potencializam as resistências e ampliam sua força política. Ao se aquilombarem em defesa da vida, essas práticas educativas denunciam os mecanismos do habitar colonial e, ao mesmo tempo, anunciam novos modos de habitar. Modos em que a terra é reconhecida como corpo vivo, em que a ancestralidade é fonte de futuro, e em que o bem viver se torna potência coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – HABITAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

Buscou-se através das reflexões aqui apresentadas, entrelaçar fios de uma mesma tessitura: a face perversa do racismo ambiental, a manutenção do habitar colonial como forma de exploração de seres humanos e natureza; e a insurgência das lideranças femininas como estratégia de reexistência.

Diante disso, constatamos que o racismo ambiental não pode ser configurado como acidente ou efeito colateral, mas parte integral dos mecanismos que sustentam a modernidade/colonialidade, produzindo zonas de sacrifícios em que comunidades tradicionais são encaradas como descartáveis em nome do desenvolvimento. Contudo, se a colonialidade insiste em impor ausências, as mulheres desses territórios transformam essas ausências em presença, voz e luta.

As experiências do Quilombo do Cumbe e da Comunidade do Horto mostram que resistir é também habitar de outro modo. Habitar não como gesto de conquista, mas como gesto de cuidado; não como violência contra a terra, mas como reciprocidade e partilha; não como apagamento, mas como memória que se reinventa. O Museu do Horto, as feiras comunitárias, o Caminho da Mariscagem e as festas populares são mais que iniciativas culturais: são pedagogias insurgentes que nos ensinam a decolonizar a forma de viver.

Nesse sentido, a Educação do Campo e os Movimentos Sociais se apresentam não como apêndices, mas como extensões dessas pedagogias do território. Eles sistematizam a experiência vivida e ampliam sua potência coletiva, lembrando que não há justiça ambiental sem justiça racial e de gênero, nem sustentabilidade sem ancestralidade.

Assim, encerramos reafirmando que o racismo ambiental é parte do habitar colonial, mas as mulheres que resistem – no Cumbe, no Horto e em tantas outras comunidades invisibilizadas – são guardiãs de outros mundos

possíveis. Mundos em que o bem viver não é promessa distante, mas prática cotidiana; em que a terra não é mercadoria, mas corpo vivo; e em que a luta não é apenas sobrevivência, mas também anúncio de futuro.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set 2025.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/170>. Acesso em: set 2025.
- CUMBE, João do; OLIVEIRA, Ana A. N.; JESUS, Leandro B.S. Quilombo do Cumbe: autodeterminação, bem viver e biointeração. Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v.11, n.17, 2023. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/d/opara. Acesso em: 10 set 2025.
- EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LUGONES, Maria. **Heterossexualismo e o sistema de gênero colonial/moderno**. Hypatia, v. 22, n. 1, p. 186-209. 2007. Disponível em: https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_latinos_EU/Heterossexualism-Maria_Lugones.pdf. Acesso em: 20 agosto 2025.
- PIRES, T. R. O.; GUIMARÃES, V. T. **Injustiça ambiental, racismo ambiental e a marca da estratificação sócio-racial nas zonas de sacrifício**: o caso do bairro Santa Cruz na cidade do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: www.law.yale.edu/sites/default/files/area/center/kamel/sela16_pires_cv_port.pdf. Acesso: 28 fev. 2025.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- SESSÃO I – **Mulheres, ambientes e territórios**. Vídeo. 1h21min30s. Publicado pelo canal da Fundação Rosa Luxemburgo – Brasil e Paraguai. [s/l], 4 jul 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aE_qFqp5OiI. Acesso em: 10 mar 2025.
- SESSÃO IX – **Mulheres e Território**: conflitos, resistências e (re)existências.

Vídeo. 2h46min31s. Publicado pelo canal da Fundação Rosa Luxemburgo – Brasil e Paraguai. [s/l], 19 set 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ESPPgZ78SbY>. Acesso em: 10 Mar 2025.

SILVA, Flávio da Rocha Pires da. **Companhia Siderúrgica do Atlântico**: Uma etnografia de resistências populares, conflitos e violações socioambientais em Santa Cruz. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Jonabade Gondim. Racismo Ambiental enquanto categoria discriminatória: uma breve análise sobre como o racismo e a exclusão ambiental são partes integrantes das políticas desenvolvimentistas contemporâneas. *In: Anais - X Jornada Internacional Políticas Públicas*, 16 a 19 de novembro 2021. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2021.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In: WALSH, Catherine. (Orgs.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE LUTAS, CONQUISTAS E RESISTÊNCIAS NO BRASIL

Romário Frazão Pontes¹

Fernando de Cássio de Jesus²

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo oferece uma visão geral sobre a intrínseca relação entre a Educação do Campo e os movimentos sociais no Brasil, um tema de profunda relevância para a compreensão das dinâmicas sociais e educacionais do país. A Educação do Campo emerge como um projeto político-pedagógico em contraposição ao modelo histórico de ‘educação rural’, que, por sua natureza urbanocêntrica e descontextualizada, contribuiu para a marginalização das populações camponesas.

Este trabalho define como objetivo central analisar o processo histórico de construção da Educação do Campo, destacando as lutas, conquistas e resistências dos movimentos sociais que a impulsionaram. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender como a organização e a mobilização social podem gerar transformações significativas no campo educacional, promovendo um ensino que valoriza a identidade, a cultura e os saberes dos povos do campo, e que se constitui como ferramenta de emancipação e desenvolvimento local.

A hipótese que norteia este estudo é que a Educação do Campo é um resultado direto da luta dos movimentos sociais, e sua consolidação depende da contínua capacidade de luta e resistência desses atores frente aos desafios políticos e econômicos. A análise proposta busca, portanto, evidenciar a indissociável conexão entre a luta por direitos sociais e a construção de um projeto educacional transformador.

1 Mestrando em Ensino na Educação Básica-UFMA; Secretaria de Educação de Aldeias Altas-MA. E-mail: romario110893@gmail.com

2 Licenciado em Ciências Naturais-Biologia-UFMA; Secretaria de Educação de Aldeias Altas-MA. E-mail: ferjes96@gmail.com

2. DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, são apresentados os resultados da revisão de literatura que fundamenta este estudo, em diálogo com os pressupostos teóricos que sustentam a análise da Educação do Campo como um fenômeno social e político. As evidências aqui reunidas validam a hipótese de que a Educação do Campo é uma construção histórica diretamente ligada ao empenho dos movimentos sociais, alinhando-se aos objetivos propostos para este trabalho.

2.1 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO RURALISMO PEDAGÓGICO À LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PRÓPRIA

A história da educação no meio rural brasileiro é intrinsecamente ligada a um processo de exclusão e subalternização dos povos do campo, cujas raízes remontam ao período colonial. Durante séculos, a população camponesa foi sistematicamente privada do acesso a uma educação de qualidade, sendo relegada a um papel secundário no projeto de desenvolvimento nacional.

Por um longo período, a educação destinada a essas populações foi concebida sob a égide do que se convencionou chamar de “ruralismo pedagógico”. Esta abordagem, que ganhou força no início do século XX, especialmente a partir da década de 1930, com a criação de escolas rurais e a implementação de programas específicos, não tinha como objetivo a valorização da cultura e dos saberes do campo, mas sim a adaptação do homem rural às necessidades da produção agrícola e, em muitos casos, a sua preparação para a migração para os centros urbanos (Araújo, 2011). Frigotto (2010, p.35) aponta que essa concepção se articulava às políticas centralizadoras do Estado, estendendo modelos, conteúdos e métodos pedagógicos urbanos para o campo, ignorando as especificidades e particularidades dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais dos modos de vida dos povos do campo.

A educação rural, nesse sentido, não visava à emancipação ou ao desenvolvimento autônomo das comunidades, mas sim à adaptação do trabalhador rural às demandas do capital, muitas vezes preparando-o para a submissão a um modelo de produção agrícola que não lhe pertencia. A ausência de políticas públicas efetivas e a marginalização da população camponesa eram a tônica, resultando em altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade e uma profunda desvalorização da identidade camponesa. A Constituição de 1934, embora tenha sido a primeira a mencionar a educação rural, não conseguiu reverter esse quadro de negligência, e a educação no campo continuou a ser vista como um paliativo da educação urbana, formando um pensamento no contexto histórico brasileiro que a inferiorizava.

É nesse cenário de invisibilidade e descaso, onde a educação rural se mostrava insuficiente e descontextualizada, que a luta pela Educação do Campo ganha força e visibilidade, impulsionada pela organização e mobilização dos movimentos sociais. A Educação do Campo, como um processo histórico e social, vincula-se diretamente às lutas dos trabalhadores do campo organizados na forma de movimento social (Silva, 2020).

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país e o fortalecimento dos movimentos sociais, a questão agrária e, conseqüentemente, a educação no campo, ganharam novos contornos. Movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e a Via Campesina, ao lutar pela terra, pela reforma agrária e por condições de vida dignas nos assentamentos e acampamentos, incluíram a educação como um direito fundamental e uma ferramenta essencial para a construção de um novo projeto de sociedade. Para esses movimentos, a educação não poderia ser dissociada da luta pela terra e pela soberania alimentar, sendo um pilar para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e de seu papel na transformação da realidade.

A partir dessas intensas mobilizações e da construção de experiências educacionais próprias em seus territórios, a Educação do Campo emerge como um projeto político pedagógico autônomo, que se contrapõe à educação rural tradicional e busca construir uma educação que seja pertinente às realidades, aos saberes e às necessidades dos povos do campo (Frigotto, 2010 , p.36). Este projeto não se limita à escolarização formal, mas abrange a formação integral dos sujeitos, a valorização da cultura camponesa, a produção de conhecimentos a partir da realidade local e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável. A Educação do Campo, portanto, nasce da resistência, da luta por direitos e da busca por uma educação que seja verdadeiramente emancipadora e transformadora (Bavaresco; Rauber,2014).

2.2 O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (MNEC): MARCOS E CONQUISTAS

O Movimento Nacional da Educação do Campo (MNEC) consolidou-se no final da década de 1990, impulsionado pela crescente demanda por uma educação que refletisse as realidades e aspirações dos povos do campo. A emergência do MNEC não foi um evento isolado, mas o resultado de um processo contínuo de organização e luta. O marco inicial desse movimento é amplamente reconhecido como o Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997. Este evento, que reuniu educadores, militantes e representantes de movimentos sociais, foi

crucial para o debate e a formulação das bases de uma proposta de Educação do Campo que atendesse às especificidades dos trabalhadores rurais e de seus assentamentos.

No I ENERA, foram estabelecidos os princípios norteadores da Educação do Campo, como a valorização da cultura camponesa, a pedagogia da alternância, a gestão democrática e a formação de educadores comprometidos com a realidade do campo. Silva (2020) destaca que esses encontros foram fundamentais para a construção de uma identidade coletiva e para a articulação de uma agenda política em torno da educação.

O I ENERA, juntamente com o II ENERA (2015), as duas Conferências Nacionais de Educação do Campo (CNEC) em 1998 e 2004, os Fóruns Nacionais da Educação do Campo (FONEC) realizados entre 2010 e 2019, foram espaços fundamentais para a articulação, o diálogo e a construção coletiva de diretrizes e princípios pedagógicos para a Educação do Campo. Nesses encontros, foram produzidos documentos importantes, como cartas, manifestos e declarações, que serviram para direcionar as ações do movimento, consolidar suas propostas e pressionar o Estado brasileiro por políticas públicas específicas.

A participação ativa de diversos movimentos sociais, como o MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e a Via Campesina, foi essencial para a legitimidade e a força política do MNEC, transformando a Educação do Campo em uma pauta central na agenda de direitos sociais.

2.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As intensas mobilizações e a organização do MNEC resultaram em conquistas significativas no campo legislativo e na implementação de políticas públicas, marcando um período de reconhecimento e institucionalização da Educação do Campo. Uma das mais importantes foi a inclusão da Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 / 96, por meio do Art.28, que estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades.

Essa inclusão, ocorrida em 2000, representou um reconhecimento legal da especificidade da educação para os povos do campo, diferenciando-a da educação urbana e da antiga educação rural, e legitimando a demanda por um currículo e uma pedagogia próprios. Caldart (2012) ressalta que essa conquista foi fundamental para consolidar a Educação do Campo como um campo de conhecimento e de prática pedagógica distinto.

Outra conquista fundamental foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998. O PRONERA, fruto da pressão dos movimentos sociais, tornou-se um importante instrumento para a

oferta de educação em áreas de reforma agrária e para a formação de educadores do campo, promovendo a alfabetização, a educação básica e a formação técnica e superior para jovens e adultos. Além disso, diversas outras políticas e programas foram implementados ao longo dos anos, visando à formação continuada de professores, à construção e adequação de escolas rurais, e ao desenvolvimento de currículos que valorizassem a cultura, os saberes locais e as práticas produtivas do campo.

Essas ações representaram um avanço substancial na garantia do direito à educação para as populações do campo, que historicamente foram negligenciadas pelo sistema educacional brasileiro. A institucionalização da Educação do Campo, embora ainda incompleta e sujeita a retrocessos, demonstrou a capacidade dos movimentos sociais de influenciar a agenda política e de transformar suas reivindicações em direitos reconhecidos pelo Estado (Silva, 2020).

2.4 DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apesar das conquistas alcançadas, a Educação do Campo e os movimentos sociais que a impulsionam enfrentam um cenário de constantes desafios e resistências, especialmente em conjunturas políticas e econômicas adversas. A partir de 2011, o Brasil experimentou um aprofundamento de políticas neoliberais e um recrudescimento do conservadorismo, que impactaram diretamente as políticas públicas voltadas para a educação do campo (Silva, 2020).

Este período foi marcado por uma série de medidas que visavam à austeridade fiscal e à redução do papel do Estado, resultando em cortes orçamentários significativos em áreas sociais, incluindo a educação. O desmonte de programas e projetos, a redução drástica de investimentos e a precarização das condições de ensino nas escolas rurais tornaram-se uma realidade. Muitos avanços foram revertidos, e a própria existência de uma educação diferenciada para o campo passou a ser questionada por setores conservadores que defendem um modelo educacional homogêneo e descontextualizado.

A descontinuidade de políticas públicas e a falta de prioridade para a educação do campo demonstram a fragilidade das conquistas obtidas e a necessidade de uma vigilância constante por parte dos movimentos sociais. Essa conjuntura exige dos movimentos sociais uma capacidade de adaptação e de reinvenção de suas estratégias de luta para garantir a manutenção e o fortalecimento da Educação do Campo, buscando novas formas de resistência e de articulação para defender os direitos educacionais dos povos do campo.

2.5 A CRIMINALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Um dos desafios mais perversos e complexos enfrentados pelos movimentos sociais do campo, e que se reflete diretamente na Educação do Campo, é a criminalização de suas ações e de seus líderes. Este fenômeno não é recente, mas tem se intensificado em períodos de maior polarização política e de avanço de agendas conservadoras.

A perseguição e a estigmatização de organizações como o MST, sob a alegação de desordem, ilegalidade ou até mesmo terrorismo, têm um impacto profundo na autonomia e na organização das escolas do campo. A criminalização busca deslegitimar a luta por direitos, desmobilizar as comunidades e enfraquecer a capacidade de resistência dos povos do campo.

Quando os líderes e militantes são alvo de processos judiciais, campanhas difamatórias na mídia ou violência física, a própria comunidade escolar é afetada, gerando um clima de medo e insegurança. Em muitos casos, isso se traduz em dificuldades para a implementação de currículos contextualizados, na falta de apoio governamental e na desvalorização dos educadores e das práticas pedagógicas construídas pelos movimentos. A criminalização também dificulta o acesso a recursos e a parcerias, essenciais para o desenvolvimento e a manutenção das escolas do campo.

A luta contra a criminalização é, portanto, uma luta pela própria existência e pela continuidade do projeto da Educação do Campo, que se vê constantemente ameaçada por forças que buscam silenciar as vozes e as experiências dos povos do campo.

2.6 A LUTA CONTÍNUA POR RECONHECIMENTO E FORTALECIMENTO

Diante de um cenário de desafios tão complexos e persistentes, a resiliência e a capacidade de reinvenção dos movimentos sociais do campo se manifestam na busca incessante por novas estratégias de resistência e fortalecimento da Educação do Campo.

A articulação entre diferentes movimentos, como o MST, MPA, Via Campesina, e outras organizações da sociedade civil, a formação de redes de apoio com universidades, pesquisadores e setores progressistas da sociedade, e a mobilização constante das comunidades são essenciais para garantir que as pautas da educação do campo permaneçam visíveis, sejam defendidas e avancem. Essa luta por reconhecimento não se restringe apenas ao âmbito legal e institucional, mas também à valorização intrínseca dos saberes, das culturas

e das identidades dos povos do campo, que são a base para uma educação verdadeiramente transformadora e emancipatória.

A Educação do Campo, nesse contexto, reafirma-se como um espaço vital de resistência, de construção de identidades coletivas e individuais, e de formação de sujeitos capazes de lutar por seus direitos, por um projeto de desenvolvimento rural sustentável e por um futuro mais justo e equitativo para o campo brasileiro. A persistência desses movimentos demonstra que, apesar dos retrocessos e das adversidades, a Educação do Campo continua sendo um farol de esperança e um motor de transformação social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a análise empreendida neste artigo demonstra que a Educação do Campo é um projeto educacional que emerge diretamente das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo. Os resultados obtidos, através da revisão de literatura e da discussão com os pressupostos teóricos, validam a hipótese de que a Educação do Campo não é uma política imposta, mas uma construção coletiva que reflete a práxis e a resistência dos povos do campo.

Relacionando-os aos objetivos propostos no início, fica evidente que a Educação do Campo se consolidou como um contraponto ao ruralismo pedagógico, alcançando conquistas significativas, como a inclusão na LDB e a criação do PRONERA. Contudo, os desafios persistentes, como a criminalização dos movimentos e as conjunturas políticas adversas, reafirmam a necessidade contínua de mobilização e luta para a garantia e o fortalecimento desse projeto. A Educação do Campo, portanto, cumpre seu papel como instrumento de transformação social e emancipação, alinhando-se plenamente aos objetivos de promover uma educação contextualizada e valorizadora das identidades rurais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. M. L. **Educação Rural e Formação de Professores no Brasil: Gênese de Uma Experiência Pioneira**. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 10, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14624>. Acesso em: 23 set. 2025.
- ARROYO, M. G. **Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente**. In: SOARES, Leôncio *et al* (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BAVARESCO, P. R.; RAUBER, V. D. **Educação do Campo: Uma Trajetória de Lutas e Conquistas**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014.

CALDART, R. S. **A educação do campo: entre a luta e a construção de um projeto.** Cadernos de Educação, Pelotas, n. 42, p. 259 - 272, jan./abr. 2012.

FRIGOTTO, G. **A educação do campo: um projeto em construção.** In: **Educação do Campo: desafios e perspectivas.** Brasília: MDA, 2010. p.27 -40.

GELOCHA, E. A. N. **Trajetória da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo.** Research, Society and Development, v. 10, n.11,2021 Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/16892/15266/217059>. Acesso em: 20 set.2025.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para uma política nacional de educação do campo. **Revista Educação e Pesquisa**, v.40, n.2, p.341 -356, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1018/319>. Acesso em: 18 set.2025.

MOSQUEN, M. H. R. **Movimentos sociais no protagonismo da educação do campo.** *Anais do Seminário Nacional de Educação do Campo*, v.1, n.1, 2013. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Maria-Helena-Romani-Mosquen.pdf>. Acesso em: 20 set.2025.

SANTANA, G. C. **Educação Do Campo e Movimentos Sociais: A Luta Pela Terra e Por Educação.** *Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, v.16, n.3, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16523/2/EducacaoCampoMovimentosSociais.pdf>. Acesso em: 20 set.2025.

SANTOS, A. R. dos. **Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação.** *Educação e Pesquisa*, v.48. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5974/2849>. Acesso em: 20 set. 2025.

SANTOS, S. P. dos. **Educação do campo: uma história de luta e resistência.** *KiriKerê: Pesquisa em Educação*, v.1, n.1, p. 1 -26, 2019. Disponível em: <apmorila,+20+Educação+do+campo+uma+historia+de.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, A. L. B. **A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo.** *Revista Brasileira de História da Educação*, v.20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/CBJqwZKM8jQnWzXmpk7X8CD/?lang=pt>. Acesso em 23 set. 2025.

PRÁTICAS ECONÔMICAS NA COMUNIDADE DE TABAJARA DISTRITO DE MACHADINHO DO D'OESTE E OS IMPACTOS DA EXTRAÇÃO DO SEIXO

Silvana Miranda Gonçalves¹

Tatiane Rodrigues de Souza²

1. INTRODUÇÃO

A exploração de recursos naturais na Amazônia frequentemente se justifica pela busca de desenvolvimento econômico. Entretanto, essa dinâmica reflete a força avassaladora do capital, que transforma a relação entre sociedade e natureza. Não se trata apenas da intervenção humana no meio ambiente, mas da forma de organização social que determina essa relação, a natureza deixa de ser vista como fonte de subsistência e passa a ser tratada como mercadoria. Nesse contexto, a valorização do capital subverte as relações, transformando sujeitos em objetos e mercadorias em sujeitos, conforme estudos destacados por Marx (2017).

O foco desta pesquisa é a comunidade de Tabajara, localizada no distrito de Machadinho D'Oeste, estado de Rondônia, que vivencia os impactos dessa lógica organizacional em um contexto de negligência estatal. A ausência de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos básicos, como infraestrutura, falta de apoio à agricultura familiar e conservação ambiental, torna a comunidade ainda mais vulnerável à exploração econômica.

A instalação de uma balsa para extração de seixo³ no Rio Machado, nos últimos dois anos, ilustra como a exploração dos recursos naturais prioriza a acumulação de capital, marginalizando condições de vida da população local.

Essa comunidade, composta majoritariamente por ribeirinhos e pequenos agricultores, depende tradicionalmente da pesca artesanal e da agricultura familiar

1 Graduada em Educação do Campo, Universidade Federal de Rondônia-Campus Rolim de Moura- e E-mail: silvanauniversidade@gmail.com

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Jataí-GO- Docente da Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Rondônia-Campus Rolim de Moura vinculação institucional. E-mail: tatiane.souza@unir.br

3 Seixo são fragmentos de rochas que foram moldadas aos longos dos anos pelas águas dos rios. A exploração do seixo constitui-se uma demanda da construção civil.

para sua sobrevivência. No entanto, a interferência na dinâmica do rio, aliada à dificuldade de escoamento dos produtos agrícolas, não apenas compromete sua permanência, mas também agrava a marginalização social e econômica. A ausência de suporte governamental intensifica os desafios enfrentados pela comunidade.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os impactos da extração de seixo no Rio Machado sobre a comunidade de Tabajara, considerando principalmente os aspectos socioeconômicos e culturais. Além disso, destaca-se as dificuldades na continuidade da pesca artesanal e agricultura familiar

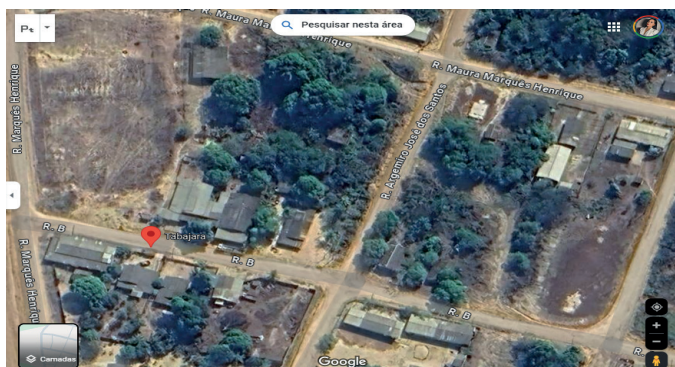
Para alcançar esses objetivos, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e analítico, com entrevistas semiestruturadas e observação direta durante a atividade de campo.

A análise dos dados foi realizada e contextualizada, articulando as entrevistas coletadas com as observações de campo. Destaca-se que a escolha dessa comunidade como objeto de estudo foi motivada tanto por uma conexão pessoal quanto por um compromisso acadêmico em contribuir para o debate sobre sustentabilidade em comunidades tradicionais da Amazônia.

A relevância deste trabalho está em evidenciar como a força do capital, aliada à omissão do estado, reconfigura as relações sociais e ambientais, propondo caminhos para um desenvolvimento mais equilibrado, que respeite as especificidades e necessidades das populações locais.

Na figura 1 apresenta-se uma imagem que apresenta a comunidade de Tabajara, localizada no distrito de Machadinho D'Oeste, Rondônia. A imagem retrata aspectos do cotidiano e da paisagem local, destacando a conexão dos moradores com o Rio Machado, um elemento central para as práticas culturais e econômicas da região. Essa representação visual é fundamental para compreender o cenário em que se desenvolve a pesquisa, evidenciando a importância do meio ambiente para a subsistência e identidade da comunidade.

Figura 1- Localização a comunidade de Tabajara



Fonte: Google, 2024.

A pesquisa é resultado parcial do trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia. A coleta de dados foi realizada entre maio e dezembro de 2024, utilizando abordagem qualitativa para compreender as dinâmicas socioeconômicas e culturais da comunidade de Tabajara diante dos impactos da extração de seixo no Rio Machado, permitindo uma análise aprofundada das percepções, vivências e estratégias dos moradores em relação às transformações ambientais, econômicas e culturais da região.

Essa abordagem metodológica buscou não apenas coletar dados consistentes, mas também valorizar as vozes dos moradores e o contexto local, reconhecendo-os como elementos centrais para compreender os impactos da extração de seixo e propor alternativas sustentáveis que respeitem as especificidades da comunidade de Tabajara.

2. CONTEXTUALIZANDO A COMUNIDADE DE TABAJARA DISTRITO DE MACHADINHO DO D'OESTE IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS

A comunidade de Tabajara, localizada no distrito de Machadinho do D'Oeste, Rondônia, possui origem histórica ligada aos seringais da Amazônia. De acordo com as informações coletadas em campo, a formação da comunidade possui origem nos anos 1910, quando a região ainda fazia parte de Porto Velho, Rondônia, e era dominada pelos seringalistas, que atuavam como patrões.

Destaca-se que os patrões frequentemente submetiam os trabalhadores a condições análogas à escravidão, uma prática recorrente nos seringais da época (Almeida, 2004). A dinâmica de exploração da mão de obra não apenas moldou as estruturas sociais da comunidade, mas também influenciou o modo de vida das gerações seguintes, que ainda carregam a memória dessa época.

Durante o período de auge dos seringais, Tabajara era um centro ativo de comércio e serviços básicos para os moradores. Na década de 1960, existiam mercados e lojas de roupas que atendiam à população local. Nessa época, a mercadoria destinada à comunidade era trazida por marreteiros⁴, que realizavam entregas vindas de Porto Velho e Ji-Paraná. Essas atividades comerciais sustentavam a economia da região e garantiam uma certa autonomia para os moradores. Entrevistado 4 (2024)

Com a criação do município de Ariquemes, Tabajara passou a ser administrativamente vinculada a essa localidade. Posteriormente, com a

4 *Os marreteiros eram vendedores que percorriam os rios em grandes barcos cobertos, comercializando produtos para os seringueiros e moradores das comunidades ribeirinhas no estado de Rondônia.*

fundação de Machadinho do D'Oeste, Tabajara foi incorporada como distrito deste município.

Embora os seringais tenham perdido sua força, parte dos entrevistados são descendentes de seringueiros que já não estão mais vivos, mas cujas histórias permanecem presentes na memória coletiva da comunidade. Assim como no período dos seringais, Tabajara continua enfrentando processos de exploração econômica que impactam suas estruturas sociais e culturais.

A instalação, mais recentemente, da balsa Ana Carolina, vinda de Manaus, para extração de seixo no Rio Machado, é um exemplo atual de como os recursos naturais da região permanecem alvos de exploração em detrimento das necessidades e direitos da população local. (Entrevistado 2, 2024).

A extração de seixo é amplamente utilizada para atender às demandas da construção civil. Contudo, essa atividade tem causado impactos significativos na comunidade. A balsa Ana Carolina alterou o fluxo do Rio Machado, comprometendo a pesca artesanal, principal fonte de subsistência de muitas famílias. Isso resultou em uma redução drástica da produtividade pesqueira, fragilizando a segurança alimentar e econômica da região.

Os impactos da extração de seixo não se limitam ao âmbito econômico, ambiental, social e alimentar. Prata (2018) destaca que a insegurança alimentar e a invisibilidade das comunidades tradicionais perpetuam um ciclo de exclusão que dificulta a preservação de práticas culturais. Essa situação é agravada quando decisões externas desconsideram as necessidades locais, como no caso em atividades culturais que valorizem as especificidades das comunidades.

Sena *et al.* (2017) argumentam que as estratégias comunitárias de base e a resistência comunitária são essenciais para construir soluções que respeitem as particularidades locais. Nesse sentido, a articulação entre práticas culturais e políticas públicas inclusivas poderá oferecer alternativas viáveis para comunidades como tabajara.

Tabajara exemplifica, portanto, como o passado e o presente da Amazônia se conectam em um ciclo de exploração e resistência. Da era dos seringais à extração de seixo, a comunidade enfrenta desafios contínuos que impactam sua organização social, sua cultura e seus meios de subsistência. Ao mesmo tempo, sua história e resiliência oferecem um ponto de partida para reflexões sobre políticas públicas e estratégias que respeitem as particularidades locais e valorizem as práticas culturais e sociais da região.

A balsa Ana Carolina (Foto1), vinda de Manaus, representa um marco visual e prático da exploração de recursos naturais no Rio Machado, impactando diretamente a comunidade de Tabajara. Sua operação para a extração de seixo alterou de forma significativa o fluxo do rio, comprometendo as práticas

tradicionais de pesca artesanal, que são essenciais para a subsistência e segurança alimentar dos moradores locais.

Foto 1-Balsa de extração de seixo



Fonte: Alan Mercedes, 2022

A escolha de inserir a imagem da balsa neste contexto é fundamental para ilustrar a materialização dessa intervenção econômica, que ultrapassa questões técnicas e se conecta profundamente aos problemas sociais e ambientais enfrentados pela comunidade.

A imagem da balsa serve como um símbolo de como o capital se sobrepõe à preservação ambiental e à dignidade das populações ribeirinhas. Embora a embarcação seja apenas o meio utilizado pela empresa Ana Carolina, ela representa visualmente a presença do empreendimento e seus impactos na comunidade. Além do destaque à estrutura física, a imagem evidencia a desconexão entre a empresa e a realidade local, apontando para a ausência de contrapartidas sociais ou ambientais por parte do empreendimento. Essa a situação destaca a dinâmica em que a comunidade é excluída dos processos decisórios e forçada a lidar com os impactos de um sistema que prioriza o lucro em detrimento da vida.

A problematização vai além da presença física da balsa. A empresa Ana Carolina, oriunda de outra região, é um exemplo de como forças externas se inserem em comunidades tradicionais, trazendo consigo a lógica de exploração que ignora as necessidades locais e intensifica as desigualdades.

Na foto 2 destaca-se a paisagem rica em biodiversidade e importância histórica, é um elemento vital para a vida e a identidade da comunidade de

Tabajara. Durante décadas, o rio foi fonte abundante de pescado e a base da subsistência para as famílias locais.

Foto 2 - Rio Machado



Fonte: Gonçalves, S. M (2024).

O avanço das atividades extrativistas, como a extração de seixo, tem transformado esse ambiente, comprometendo a pesca artesanal, afetando a qualidade da água e fragilizando a segurança alimentar da comunidade.

A inserção da imagem do Rio Machado neste trabalho busca destacar sua relevância ambiental e cultural, ao mesmo tempo em que expõe a dualidade entre sua beleza natural e os desafios enfrentados pela comunidade. O Rio Machado é um símbolo da luta das comunidades ribeirinhas por sua sobrevivência e pela preservação de seus modos de vida. A imagem permite problematizar as consequências das atividades econômicas sobre o meio ambiente, questionando a ausência de políticas públicas efetivas que garantam o uso sustentável dos recursos naturais.

Nesse contexto, a fotografia também levanta questões críticas: como preservar o equilíbrio entre a exploração dos recursos e a proteção das comunidades que dependem deles? Quais medidas poderiam ser adotadas para mitigar os danos causados pela extração de seixo e promover a regeneração ambiental? A discussão sobre o Rio Machado, ilustrada por sua imagem, reforça a necessidade de modelos de desenvolvimento que priorizem tanto a conservação ambiental quanto a justiça social, assegurando que o rio continue a ser um sustentáculo para a vida em Tabajara.

3. CARACTERIZANDO A COMUNIDADE DE TABAJARA

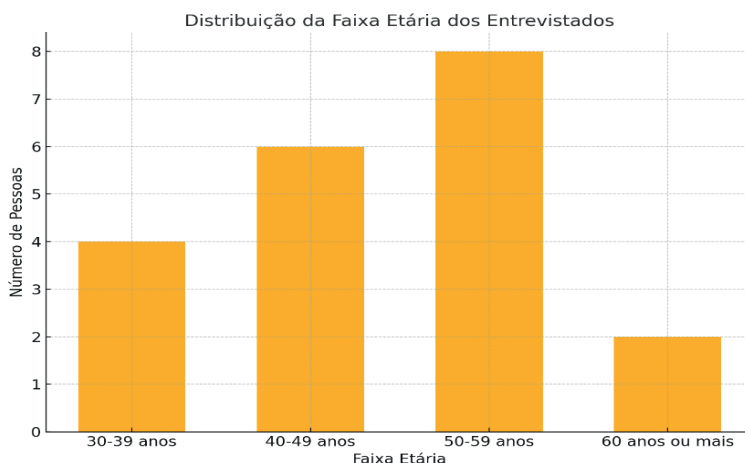
As entrevistas abertas, foram realizadas com 20 participantes da referida comunidade. Os nomes foram definidos a partir de indicações da própria comunidade e da observação realizada durante o trabalho de campo, priorizando os moradores com maior tempo de residência e envolvimento nas práticas cotidianas.

Embora a metodologia adotada tenha possibilitado uma compreensão abrangente dos impactos enfrentados pela comunidade, algumas limitações foram identificadas. O número de participantes foi limitado pela dificuldade de acesso a alguns moradores, principalmente os mais jovens, que frequentemente se ausentam da comunidade em busca de oportunidades na cidade.

A análise dos dados coletados na comunidade de Tabajara revelou os impactos socioeconômicos e culturais decorrentes da extração de seixo no Rio Machado. As entrevistas realizadas com 20 moradores forneceram uma prévia das adversidades enfrentadas e das estratégias de adaptação utilizadas pela população.

A composição demográfica dos entrevistados também apresentou informações relevantes sobre a estrutura social da comunidade. A maioria das famílias são composta por mais de quatro membros, com baixa escolaridade predominante: apenas cinco moradores concluíram o Ensino Médio, enquanto os demais possuem, no máximo, o Ensino Fundamental. Esse contexto destaca os desafios históricos de acesso à educação e à formação profissional, que limitam as possibilidades de desenvolvimento socioeconômico da região.

O Gráfico 1, apresenta a distribuição da faixa etária dos entrevistados, evidencia que a maioria dos participantes está na faixa entre 40 e 59 anos, refletindo uma concentração de moradores com maior vivência das transformações históricas e culturais da comunidade. Esse dado é relevante para compreender como as mudanças econômicas e ambientais, como a redução da pesca artesanal e o impacto da extração de seixo, são percebidas por aqueles que acompanharam de perto essas transformações ao longo das décadas.

Gráfico 1- Faixa etária dos entrevistados

Fonte: Coleta de campo, 2024. Org. Silvana, M (2024)

A inclusão do Gráfico 1 é fundamental para ilustrar a distribuição etária dos entrevistados, destacando que 70% deles estão na faixa entre 40 e 59 anos. Esses moradores mais antigos possuem uma compreensão mais ampla sobre as transformações ocorridas na comunidade, tendo vivenciado períodos de maior abundância na pesca artesanal, bem como os impactos negativos da instalação da balsa para a extração de seixo.

Nas entrevistas, foi identificado que os 30% dos entrevistados, pertencentes à faixa etária de 30 a 39 anos, são jovens que possuem uma menor participação em atividades econômicas tradicionais, como a pesca.

Essa mudança de perfil etário levanta questões importantes. O afastamento dos jovens das práticas tradicionais pode ser interpretado como uma resposta às dificuldades econômicas enfrentadas pela comunidade, associadas à busca por oportunidades em centros urbanos próximos. Essa tendência demonstra as limitações locais e a falta de políticas públicas que valorizem e incentivem práticas econômicas sustentáveis nas comunidades ribeirinhas.

Os relatos dos moradores que residem há mais de 50 anos na região reforçam essa percepção. Eles apontam mudanças significativas em suas práticas de subsistência, como a pesca artesanal, que anteriormente era a principal atividade econômica. Com a redução da oferta de pescado, causada pela interferência ambiental da balsa, muitas famílias enfrentam dificuldades para garantir sua renda e segurança alimentar.

Além disso, a agricultura familiar, que poderia ser a alternativa para diversificar a economia local, enfrenta barreiras como a ausência de políticas públicas para que os agricultores locais possam receber incentivos em suas produções.

Compreende-se que a comunidade Tabajara poderia vivenciar experiências de resistência e permanência a partir da valorização de recursos naturais podem trazer benefícios significativos, tanto econômicos quanto sociais. Um exemplo notável é a extração sustentável de óleo de copaíba no Amazonas, que gerou milhões de reais em renda para os moradores locais. Esse projeto se destacou por aliar práticas tradicionais à conservação ambiental, capacitando as comunidades para o manejo sustentável e novos mercados para o produto, o que resultou em um aumento da qualidade de vida e na redução da dependência de práticas extrativistas predatórias (Exame, 2023).

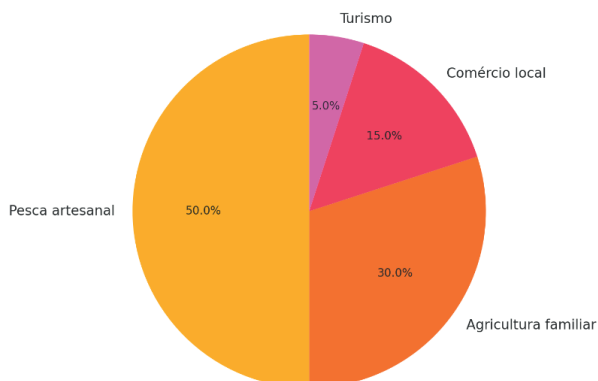
Nesse sentido, o estudo de Bentes *et al.* (2017) sobre a exportação de polpa de açaí no estado do Pará ressalta como a organização comunitária e o fortalecimento das cadeias produtivas podem transformar a economia local. A comercialização do açaí em mercados nacionais e internacionais não só aumentou a renda das comunidades produtoras, mas também incentivou a preservação ambiental, uma vez que o manejo sustentável dos açaizais se tornou uma fonte de renda mais lucrativa e duradoura (Bentes *et al.*, 2017). Além disso, esses projetos reforçam a identidade cultural e fortalecem os laços comunitários, já que muitos dos processos produtivos envolvem colaborações entre famílias e associações locais.

Esses exemplos evidenciam alternativas viáveis para comunidades como a Tabajara. Ao adaptar estratégias de sucesso como a extração de copaíba ou a produção de açaí, a comunidade poderá diversificar sua economia, criar fontes de renda e, ao mesmo tempo, preservar seu ambiente e suas tradições culturais.

Na discussão da distribuição das principais atividades econômicas da comunidade é apresentada no Gráfico 2 evidenciando a predominância da pesca e da agricultura como fontes de sustento.

Gráfico 2- atividades econômicas na comunidade de Tabajara.

Distribuição das Atividades Econômicas na Comunidade de Tabajara



Fonte: Trabalho de Campo (2024).

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das principais atividades econômicas da comunidade de Tabajara, destacando a pesca artesanal e a agricultura familiar como as bases do sustento local. A pesca artesanal, responsável por 50% das atividades econômicas, tem sido tradicionalmente a principal fonte de renda para muitas famílias. No entanto, a redução significativa na oferta de pescado, causada pela instalação da balsa de extração de seixo no Rio Machado, compromete sua viabilidade. A sedimentação gerada pela atividade extrativista alterou os habitats dos peixes, diminuindo sua disponibilidade e, conseqüentemente, afetando a segurança alimentar da comunidade. (informações obtidas junto aos moradores de Tabajara, 2023).

A agricultura familiar, que corresponde aproximadamente 30% das atividades econômicas da comunidade, segundo os dados levantados em campo (Gráfico 2), abrange o cultivo de mandioca, a produção de farinha, o manejo de açaí e o plantio de verduras. Contudo, essa atividade enfrenta desafios como a falta de infraestrutura adequada, incluindo estradas e transporte público, que dificultam o escoamento da produção para mercados externos. Essa limitação, mencionada pelo Entrevistado 5 (2024), agrava a dependência das famílias da subsistência local e restringe as oportunidades de geração de renda, reforçando o ciclo de vulnerabilidade econômica da região.

Atividades alternativas, como o comércio local (15%) e o turismo (5%), apresentam baixa representatividade na economia de Tabajara, conforme dados da coleta de campo (Gráfico 2). Essa situação descreve a falta de diversificação econômica na comunidade. O turismo, embora ainda em fase inicial, apresenta potencial para crescimento, especialmente se for aliado à valorização das práticas culturais locais, como o resgate do festejo católico.

Todavia, a interrupção do festejo católico, o evento central para a integração social e a geração de renda na comunidade, foi interrompida com a chegada de um novo padre, que, por questões pessoais ou religiosas, proibiu a realização do festejo na igreja católica. Para os entrevistados, a ausência do festejo não apenas impactou a economia local, que dependia do evento para atrair visitantes e promover a comercialização de produtos, mas também resultou em uma perda significativa para a identidade cultural da comunidade.

O festejo católico, conforme relatado pelos moradores, era um dos eventos mais aguardados da comunidade de Tabajara. Com duração de nove dias, a celebração era inteiramente organizada pelos próprios moradores, que se dividiam em equipes responsáveis por cada noite de festa, evitando sobrecarregar apenas alguns participantes. Cada grupo podia decorar o espaço conforme sua criatividade, o que gerava uma saudável competição para ver qual noite ficava mais bonita. O festejo atraía visitantes de diversas cidades e até de outros estados,

movimentando intensamente a economia local. Barracas eram montadas por comerciantes vindos de fora, vendendo roupas, calçados e bijuterias, enquanto os moradores da comunidade preparavam e vendiam comidas típicas da região. Além da dimensão econômica e social, o festejo também possuía um forte valor simbólico e cultural, marcado pela escolha da rainha e do príncipe da festa, representando o orgulho e a identidade da comunidade de Tabajara.

Nesse contexto, o Gráfico 2 reforça como a pesca artesanal e a agricultura familiar são impactadas por questões estruturais e ambientais, enquanto a interrupção de atividades culturais como o festejo católico reflete a influência de decisões religiosas na desarticulação social e econômica da comunidade. Essa análise destaca a necessidade de políticas públicas que promovam infraestrutura adequada, diversificação econômica e valorização cultural como formas de minimizar os impactos negativos e fortalecer a resiliência da comunidade de Tabajara.

A fim de compreender os desafios enfrentados pelos entrevistados, apresenta-se o quadro 1 com a descrição dos participantes.

Quadro 1- Desafios relatados pelos moradores da comunidade

Identificação	Desafios
Entrevistado 1	Impacto da balsa de seixo na pesca artesanal e a redução na oferta de pescado.
Entrevistado 2	Origem do festejo católico, destacando sua importância econômica e cultural.
Entrevistado 3	Esforços para retomar o festejo em uma versão reduzida.
Entrevistado 4	Dificuldades no escoamento de produtos devido à falta de transporte público.
Entrevistado 5	Insuficiência das cestas básicas fornecidas pela empresa responsável pela balsa.

Fonte: Trabalho de Campo (2024).

Os dados coletados na comunidade de Tabajara evidenciam os profundos impactos socioeconômicos e culturais decorrentes da extração de seixo no Rio Machado. De acordo com o entrevistado 1 (2024), a pesca artesanal, anteriormente a principal fonte de sustento, foi severamente afetada. Ele relatou: “A pesca não sustenta mais como antes; a gente tem que comprar comida que antes vinha do rio”. A redução na oferta de pescado, causada pelas mudanças no fluxo do rio e pelo aumento da sedimentação provocado pela balsa, comprometeu não apenas a segurança alimentar, mas também a economia local.

Além dos impactos ambientais, a comunidade também enfrenta reforça os desafios culturais. O festejo católico, que por décadas foi um evento central para a integração social e a geração de renda, deixou de ser realizado após a chegada de um novo padre no início dos anos 2000. O entrevistado 3 (2024), destacou

que o festejo era um momento de celebração e união: “O festejo era o momento de reunir todo mundo, vender o que tinha e comemorar. Gente de todo o país vinha para essa festa.” No entanto, a decisão do padre de não permitir mais o evento na igreja levou ao seu abandono. Apesar de tentativas de diálogo com as autoridades da Igreja Católica, relatadas pelo entrevistado 2 (2024), nenhuma solução foi alcançada: “Eu tentei várias vezes falar com quem manda nas igrejas católicas, mas não teve acordo.”

A perda do festejo não está diretamente relacionada à exploração do seixo, mas reflete a desarticulação cultural que agravou a vulnerabilidade da comunidade. Uma possibilidade para revitalizar a tradição seria desvincular o festejo da Igreja Católica e organizá-lo de forma independente, transformando-o em um evento comunitário para atrair turistas e gerar renda.

Outro problema recorrente apontado pelos moradores é a dificuldade no escoamento da produção agrícola. Segundo o entrevistado 4 (2024): “É difícil levar o açaí para vender fora, porque ninguém aqui tem caminhão ou transporte fácil.” A infraestrutura rural existente beneficia prioritariamente grandes proprietários, enquanto os pequenos agricultores enfrentam dificuldades para acessar mercados externos. Isso reforça a dependência das famílias da subsistência local e limita as possibilidades de geração de renda.

Em relação às medidas de responsabilidade social da empresa responsável pela balsa, foi relatado que cestas básicas são fornecidas para a comunidade como uma tentativa de mitigar os impactos da redução na pesca. O entrevistado 5 (2024) observou: “As cestas ajudam, mas não são suficientes para o mês. A gente precisa de trabalho, não só de cesta.” Essa prática, embora benéfica a curto prazo, não resolve os problemas estruturais e perpetua a dependência econômica da comunidade.

Por fim, a análise destaca a necessidade de soluções práticas e sustentáveis. A criação de cooperativas agrícolas poderia fortalecer a organização comunitária, mas, para isso, é essencial que não sigam a lógica do capital, focando em princípios de economia solidária. O resgate de tradições culturais, como o festejo, também deve ser priorizado, podendo ser viabilizado por meio de parcerias com ONGs e iniciativas governamentais que fomentem a cultura local.

Os desafios enfrentados pela comunidade de Tabajara demonstram como a exploração de seixo trouxe desequilíbrios sociais, econômicos e ambientais. Contudo, a capacidade de adaptação dos moradores e a busca por alternativas reforçam a importância de uma abordagem integrada, que contemple políticas públicas eficazes, incentivos culturais e a construção de parcerias para promover um desenvolvimento sustentável que respeite as necessidades e especificidades da comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos da extração de seixo na comunidade de Tabajara, distrito de Machadinho D'Oeste, Rondônia, com foco nos aspectos socioeconômicos e culturais. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que a extração de seixo tem gerado efeitos negativos significativos para a pesca artesanal, principal fonte de sustento da comunidade.

A pesquisa também apontou que a falta de infraestrutura e a ausência de políticas públicas adequadas têm dificultado a adaptação da comunidade às mudanças impostas pela atividade extrativista. No entanto, a resiliência dos moradores, demonstrada por seus esforços para preservar a cultura e encontrar alternativas econômicas, é um ponto positivo identificado durante o estudo.

Embora o estudo tenha apresentado a prévia das condições da comunidade, é importante destacar as limitações durante a realização da pesquisa, como o número reduzido de entrevistas realizadas. Portanto, compreende-se que novas pesquisas serão necessárias para ampliar o número de participantes e explorar mais profundamente as políticas públicas de compensação ambiental e o impacto do turismo sustentável na região.

Por fim, os resultados sugerem que ações voltadas à melhoria da infraestrutura local, ao incentivo ao turismo sustentável e ao fortalecimento das práticas culturais podem ser alternativas viáveis para promover o desenvolvimento econômico e social para a comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mauro W. **Direitos à floresta e ambientalismo:** seringueiros e suas lutas. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 19, p. 33-52, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/9hyLqvGyMWs9xBy5b8QMvVh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

BENTES, Elisabeth dos Santos; HOMMA, Alfredo Kingo Oyama; SANTOS, César Augusto Nunes dos. **Exportações de Polpa de Açaí do Estado do Pará:** Situação Atual e Perspectivas. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, *Anais [...]*. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Homma-2/publication/319465735_Exportacoes_de_Polpa_de_Acai_do_Estado_do_Para_Situacao_Atual_e_Perspectivas/links/59ad43680f7e9bdd115c293c/Exportacoes-de-Polpa-de-Acai-do-Estado-do-Para-Situacao-Atual-e-Perspectivas.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

CUNHA, Gisele Dias de O. Bleggi; DA COSTA SILVA, Ricardo Gilson. **Invisibilidades produzidas:** o “desaparecimento” das comunidades ribeirinhas nos estudos da hidrelétrica Tabajara (Amazônia brasileira). *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 7, n. 2, p. 95-116, 2019. Disponível

em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/713>. Acesso em: 10 out. 2024.

EXAME. **A comunidade ribeirinha que faturou milhões com óleo de copaíba no Amazonas**. Repórter de agro e macroeconomia, 24 ago. 2024. Disponível em: <https://exame.com/agro/a-comunidade-ribeirinha-que-faturou-milhoes-com-oleo-de-copaiba-no-amazonas/>. Acesso em: 24 out. 2024.

FEARNSIDE, P. **Avança Brasil**: conseqüências ambientais e sociais na Amazônia. Cadernos Adenauer II, n. 4, 2001. Disponível em: https://philip.inpa.gov.br/publ_livres/Resumos%20e%20anais/A-Brasil%20Adenauer%20resumo.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

LIMA, Luís Augusto Pereira; SILVA, Ricardo Gilson da Costa. **Pescadores, hidroelétricas e novos ordenamentos territoriais dos rios amazônicos**. Terr@Plural, v. 13, n. 2, p. 361-374, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/10876>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PONTES, Alzair Eduardo; SANTOS, Moacir José dos. **Produção e comercialização em assentamentos rurais**: estudo do caso do assentamento São Domingos dos Olhos D'Água (Morrinhos, Goiás-Brasil). Mundo agrário, v. 16, n. 33, p. 00-00, 2015. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-59942015000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 18 out. 2024.

PRATA, Daniela Arantes. **Insegurança alimentar e comunidades tradicionais**: desdobramentos no caso Samarco. In: SAAD-DINIZ, E.; TRENTINI, F.; RIBEIRO, I. P.; BERTAN, M. P. C. (org.). Food law: um diálogo interdisciplinar: anais de congresso. 2018. p. 120-131. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniela-Arantes-Prata/publication/348973364_Inseguranca_alimentar_e_comunidades_tradicionais_desdobramentos_no_caso_Samarco/links/60197c08299bf1cc269b3260/Inseguranca-alimentar-e-comunidades-tradicionais-desdobramentos-no-caso-Samarco.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

SENA, Augusto Marcos Carvalho de *et al.* **Abordagem grassroots e resistência**: atualizando a concepção de desenvolvimento sustentável. Cadernos EBAPE. BR, v. 15, n. 3, p. 651-666, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/wz8SPqnbXsPzsKn3n4f7LVf/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, L. de J. *et al.* **Reflexões sobre geração e uso de tecnologias para a Amazônia**: os desafios para a apropriação e uso por comunidades rurais. Disponível em: <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-infoteca-e-doc-1137234/Description>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Girlian Silva de. **A Vulnerabilidade Da Segurança Alimentar E Nutricional Ao Sistema De Aviação Na Pesca Artesanal Em Comunidades Ribeirinhas Do Médio Xingu**. Contribuciones a las Ciencias Sociales, n. 2015-11, 2015. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/erv/coccss/y2015i2015-1110.html>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Louyse Rodrigues da. **Semiárido, mudanças climáticas e segurança alimentar e nutricional: um olhar sobre o rural pesqueiro da comunidade quilombola Bela Vista do Piató-Assu, RN**. 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/619e04b1-925a-4b70-9627-7b5d5e903ab9>. Acesso em: 20 out. 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Agrária 5, 29, 31, 39, 43, 45, 52, 54, 89, 92, 102, 104, 119, 120, 124, 176, 178
Agricultores 6, 13, 88, 92, 97, 101, 104, 121, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 182, 189, 193
Agricultura 13, 14, 16, 18, 21, 45, 49, 56, 64, 98, 99, 100, 142, 149, 151, 153, 155, 161, 170, 182, 183, 189, 190, 191, 192
Agroecologia 137, 138, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 159, 161, 162
Alternância 5, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 49, 89, 96, 101, 126, 129, 141, 142, 150, 152
Alunos 22, 34, 56, 62, 63, 64, 69, 70, 71, 76, 79, 80, 81, 82, 101, 102, 110, 115, 116, 131, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150
Ambiental 137, 138, 142, 151, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 194
Antirracista 64, 67, 72, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 135, 165, 170
Aprendizagem 21, 56, 63, 75, 76, 80, 90, 91, 94, 104, 112, 113, 130, 135, 136, 139, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 157
Autonomia 6, 22, 28, 30, 36, 37, 42, 47, 48, 53, 113, 122, 125, 136, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 179, 184

C

- Campesinos 6, 17, 18, 19, 22, 24, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 96, 102, 103, 120, 122
Campo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 164, 166, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 188, 189, 191
Camponeses 6, 21, 22, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 65, 96, 100, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 170
Colonial 56, 98, 107, 136, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 175
Comunidade 6, 18, 20, 22, 23, 30, 40, 55, 56, 58, 61, 62, 64, 77, 80, 81, 82, 83, 96, 116, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 137, 142, 144, 147, 148, 156, 160, 161, 167, 168, 169, 170, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196
Comunidades 5, 6, 10, 17, 19, 21, 22, 25, 30, 31, 33, 36, 39, 41, 42, 44, 47, 48, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 104, 123, 124, 126, 130, 134, 135, 137, 148, 154, 156, 164, 166, 167, 169, 171, 175, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 194, 195

Conservação 138, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 182, 187, 190
 Crianças 9, 10, 12, 13, 14, 58, 104, 107, 108, 109, 110, 115
 Crioulas 6, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162
 Cultura 5, 6, 28, 32, 33, 37, 46, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70,
 71, 72, 75, 77, 99, 108, 109, 112, 114, 115, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
 131, 132, 147, 148, 151, 163, 165, 168, 174, 175, 176, 177, 178, 185, 193,
 194
 Culturais 17, 18, 21, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 44, 53, 56, 96, 110, 111, 115, 119, 122,
 124, 125, 127, 136, 146, 170, 171, 175, 183, 184, 185, 188, 190, 191, 192,
 193, 194
 Cultural 14, 15, 19, 28, 30, 36, 39, 40, 42, 43, 61, 63, 64, 68, 72, 75, 76, 83, 101,
 102, 103, 104, 107, 109, 110, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 158,
 187, 190, 191, 192, 193
 Currículo 22, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 79, 89, 108, 109, 112, 117, 126,
 132, 143, 177

D

Desigualdades 6, 10, 27, 28, 46, 51, 97, 107, 108, 109, 112, 114, 122, 124, 125,
 136, 165, 186
 Diálogo 8, 34, 56, 64, 72, 83, 93, 113, 114, 115, 116, 124, 125, 126, 132, 136, 157,
 164, 165, 175, 177, 193, 195
 Direitos 6, 17, 21, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 41, 45, 54, 58, 60, 62, 96, 100, 111, 118,
 121, 124, 165, 166, 170, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 185
 Diversidade 6, 18, 30, 32, 53, 59, 67, 70, 75, 83, 92, 97, 101, 103, 108, 109, 111,
 112, 114, 115, 116, 119, 121, 123, 124, 125, 135, 153, 156, 158, 160, 162
 Docente 10, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 40, 41, 47, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 64, 69, 71, 73,
 92, 102, 112, 114, 125, 126, 131, 133, 145, 149, 180

E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31,
 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54,
 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82,
 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103,
 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122,
 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140,
 142, 145, 149, 151, 152, 156, 157, 158, 161, 162, 170, 174, 175, 176, 177,
 178, 179, 180, 181, 188
 Educação do Campo 1, 5, 6, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54,
 55, 56, 57, 58, 59, 63, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92,
 93, 94, 95, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 119, 121, 126, 127, 128, 129,
 133, 142, 153, 156, 160, 164, 165, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178,
 179, 180, 181, 182, 184
 Educadores 6, 22, 24, 45, 47, 56, 57, 66, 81, 90, 93, 94, 103, 114, 158, 172, 176,
 177, 178, 179
 Emancipação 6, 28, 29, 30, 35, 36, 52, 53, 56, 59, 63, 112, 125, 126, 174, 175, 180

Ensino 5, 9, 10, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 33, 40, 42, 43, 44, 48, 54, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 80, 82, 83, 88, 90, 91, 94, 96, 97, 101, 102, 104, 108, 109, 111, 115, 117, 121, 125, 129, 130, 131, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 149, 150, 151, 152, 174, 177, 178

Escola 5, 6, 10, 13, 16, 18, 23, 25, 33, 34, 38, 41, 51, 53, 54, 56, 63, 64, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 91, 92, 95, 96, 97, 104, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 123, 124, 125, 127, 130, 132, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150

Escolar 23, 30, 57, 59, 66, 67, 71, 76, 77, 78, 80, 84, 88, 94, 101, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 130, 132, 136, 137, 139, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 179

Escolas 6, 9, 10, 16, 18, 21, 22, 23, 25, 31, 41, 43, 53, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 76, 88, 89, 91, 94, 99, 101, 103, 104, 108, 110, 115, 116, 121, 124, 125, 126, 128, 134, 139, 149, 151, 152, 175, 178, 179

Escolas Rurais 16, 22, 25, 53, 57, 59, 126, 128, 175, 178

Estudantes 21, 33, 43, 46, 55, 56, 62, 63, 72, 76, 78, 80, 82, 88, 89, 96, 110, 113, 131, 132, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151

Exclusão 16, 29, 33, 37, 52, 71, 98, 107, 111, 114, 116, 167, 169, 173, 175, 185

Extração 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194

F

Formação 6, 9, 10, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 51, 53, 57, 58, 59, 61, 63, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 82, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 108, 109, 112, 114, 116, 117, 120, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 144, 147, 148, 149, 152, 165, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 188

Freire 11, 12, 18, 22, 23, 24, 34, 37, 47, 49, 52, 53, 55, 59, 78, 90, 91, 92, 94, 119, 123, 125, 126, 128, 135, 158, 170

I

Identidade 14, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 44, 45, 48, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 65, 70, 71, 77, 88, 89, 95, 96, 109, 110, 111, 112, 121, 122, 124, 125, 127, 130, 131, 132, 147, 148, 166, 174, 175, 176, 177, 183, 186, 190, 191, 192

Identidades 6, 21, 27, 29, 32, 34, 35, 51, 71, 76, 77, 78, 83, 96, 108, 110, 115, 116, 125, 126, 170, 180

Indígenas 6, 32, 44, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 93, 97, 100, 104, 113, 114, 119, 121, 124, 154, 166

L

Luta 5, 6, 17, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 46, 47, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 76, 96, 97, 100, 103, 104, 105, 108, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 126, 134, 154, 161, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 178, 179, 180, 181, 187

Lutas 5, 6, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 41, 45, 47, 52, 53, 59, 66, 100, 101, 105, 119, 120, 122, 123, 130, 131, 164, 166, 167, 170, 174, 176, 180, 181, 194

M

- Memória 5, 20, 21, 30, 36, 46, 61, 63, 88, 96, 97, 99, 101, 104, 123, 125, 145, 158, 161, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 184, 185
- Movimentos Sociais 5, 6, 17, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 43, 45, 46, 48, 52, 54, 55, 57, 60, 63, 66, 67, 86, 87, 88, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 134, 142, 154, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180
- Mulheres 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 29, 31, 93, 98, 133, 135, 136, 159, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171

N

- Negras 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 164, 166, 167, 170

P

- Pedagogia 5, 6, 17, 20, 25, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 49, 51, 59, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 107, 118, 126, 127, 129, 136, 142, 150, 151, 152, 158, 162, 172
- Pedagogia da Alternância 5, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 96, 126, 129, 142, 150, 152
- Pedagógico 18, 22, 28, 33, 35, 37, 39, 40, 44, 48, 52, 53, 56, 65, 71, 83, 92, 112, 113, 118, 123, 125, 126, 128, 129, 133, 134, 135, 174, 175, 176, 180
- Políticas 5, 10, 18, 19, 21, 25, 28, 29, 31, 32, 35, 37, 43, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 65, 72, 73, 76, 82, 83, 87, 88, 89, 95, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 113, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 134, 135, 152, 160, 164, 166, 170, 173, 175, 177, 178, 180, 182, 185, 187, 189, 192, 193, 194
- Político 28, 30, 31, 32, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 52, 53, 56, 58, 62, 65, 68, 70, 98, 113, 116, 118, 123, 126, 129, 130, 132, 134, 135, 142, 154, 163, 165, 174, 175, 176
- Povos 5, 6, 19, 20, 24, 27, 32, 33, 34, 41, 51, 52, 53, 59, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 89, 92, 102, 107, 108, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 135, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180

R

- Racismo 67, 69, 73, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173
- Reforma Agrária 25, 43, 45, 52, 54, 87, 88, 93, 102, 103, 105, 118, 121, 142, 176, 177
- Resistência 6, 28, 29, 31, 36, 41, 53, 55, 56, 57, 59, 62, 64, 68, 76, 77, 83, 96, 109, 118, 120, 121, 123, 124, 135, 142, 154, 164, 165, 166, 167, 169, 174, 176, 178, 179, 180, 181, 185, 190, 195
- Rural 7, 8, 10, 11, 13, 14, 22, 24, 27, 32, 48, 51, 52, 53, 58, 70, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 88, 89, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 138, 142, 150, 151, 170, 174, 175, 176, 177, 180, 193, 196

S

- Saberes 5, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 40, 41, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 64, 66, 68, 69, 72, 75, 77, 83, 88, 108, 109, 113, 114, 115, 118, 119, 122, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 147, 156, 157, 158, 160, 162, 169, 170, 174, 175, 176, 178, 179

Sociedade 5, 8, 9, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 44, 48, 49, 53, 58, 59, 63, 64, 65, 67, 81, 88, 94, 97, 98, 100, 101, 103, 107, 108, 109, 116, 118, 119, 142, 166, 171, 176, 179, 182

Sujeitos 6, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 72, 77, 78, 83, 93, 96, 97, 99, 101, 103, 107, 113, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 176, 180, 182

Sustentável 58, 59, 80, 81, 142, 148, 150, 151, 158, 161, 167, 176, 180, 187, 190, 193, 194, 195

T

Território 5, 6, 23, 25, 28, 31, 34, 41, 44, 45, 46, 56, 71, 76, 77, 83, 98, 104, 110, 121, 122, 129, 130, 131, 132, 165, 166, 167, 168, 169, 171

Territórios 5, 6, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 31, 32, 34, 44, 46, 47, 53, 55, 58, 59, 75, 83, 124, 133, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176

Trabalhadores 8, 10, 17, 24, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 52, 64, 89, 92, 98, 100, 103, 119, 121, 142, 176, 177, 184

Trabalho 5, 7, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 29, 30, 32, 35, 36, 40, 41, 44, 45, 64, 67, 68, 69, 71, 76, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 111, 120, 121, 122, 124, 134, 135, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 150, 163, 165, 174, 175, 180, 183, 184, 187, 188, 193

Tradicionais 22, 39, 41, 42, 44, 48, 56, 68, 114, 125, 130, 131, 135, 153, 155, 158, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 183, 185, 186, 189, 190, 195

