



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



UNIDADE INTEGRADA ROSELI NUNES



Jocenilson Mendes Costa

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA:

ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS
AGROECOLÓGICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO ROSELI NUNES – MA

SÃO LUIS
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

JOCENILSON MENDES COSTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA:
estudos sobre práticas educativas agroecológicas do Centro de Educação do Campo
Roseli Nunes – MA

São Luís
2024

JOCENILSON MENDES COSTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA:
estudos sobre práticas educativas agroecológicas do Centro de Educação do Campo
Roseli Nunes – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins

São Luís
2024

IMAGEM DA CAPA

Design criado pelo aplicativo Canva com assinatura privada. **Imagem da capa:** Girassol (Banco de imagem canva). Roseli Nunes. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/03/31/o-legado-de-roseli-nunes-um-simbolo-da-luta-pela-terra-no-brasil/>. Bandeira MST. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Mendes Costa, Jocenilson.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA :
estudos sobre práticas educativas agroecológicas do Centro
de Educação do Campo Roseli Nunes MA / Jocenilson Mendes
Costa. - 2024.
293 f.

Orientador(a): Marilda da Conceição Martins.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luis - Ma, 2024.

1. Agroecologia. 2. Educação do Campo. 3. Formação
de Professoras. 4. Movimentos dos Trabalhadores Rurais
Sem Terra. I. da Conceição Martins, Marilda. II. Título.

JOCENILSON MENDES COSTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA:

estudos sobre práticas educativas agroecológicas do Centro de Educação do Campo

Roseli Nunes – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Alexandra Resende Campos (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (DEEDU/UFOP)

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (1ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado (2ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Dedico este trabalho a todas(os) aquelas(es) que contribuíram para sua realização. Em especial “às minhas famílias” que me acompanharam de perto e não me permitiram desistir, após várias tentativas de ingresso no mestrado. Ao meu saudoso companheiro Alisson Hugo que por vezes, me estendeu as mãos nessa caminhada e tem um espaço de grande relevância nessa conquista.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus que me permitiu alçar voo rumo aos meus objetivos durante todos os meus anos de estudos e por ter permitido que eu tivesse saúde e oportunidades para não desanimar ao longo da minha jornada formativa.

Ao Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes e a Profa. Dra Marileia Santos Cruz da Silva que compuseram minha banca de pré-qualificação, dando-me sugestões valiosas para refinar o nosso olhar acerca da temática abordada e de como enriquecer esta pesquisa.

Aos meus familiares por todo o apoio e incentivo. Especialmente ao meu pai, à minha mãe, aos meus irmãos e irmãs que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado. Agradeço pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

A todos aqueles e aquelas que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

A todos e todas que participaram direta ou indiretamente do desenvolvimento desta pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso pelo ambiente amistoso no qual convivemos e solidificamos os nossos conhecimentos, o que foi fundamental na elaboração deste trabalho de conclusão de curso. Agradeço pelas trocas de experiências que me permitiram crescer não só como formando, mas também como pessoa.

À minha orientadora Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins que muito sabiamente, me conduziu de forma assertiva, tornando este processo mais leve e prazeroso ao realizá-lo.

Aos professores e as professoras do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - PPGGEB/UFMA pelo aprendizado e por ter conduzido o meu processo de formação

acadêmica com competência e profissionalismo. Em especial às professoras doutoras Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira; Hercília Maria de Moura Vituriano; Maria Jose Albuquerque Santos e Fernanda Rodrigues Galve, que nos ensinaram com dedicação e esmero.

À equipe da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), pelo fornecimento de dados e materiais que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e que possibilitaram a realização deste trabalho.

Às amigas Clênia de Pereira dos Santos e Vitória Raquel Pereira de Souza que muito carinhosamente disponibilizaram seu tempo para auxiliar-me na estruturação do meu trabalho.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Profa. Dra Hercília Maria de Moura Vituriano, que cuidou em nos proporcionar momentos profícuos na produção e troca de experiências nas atividades do Mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo na América Latina pelos momentos de reflexão sobre Educação do Campo e sua diversidade na América Latina, que me ajudaram a fortalecer o entendimento sobre o tema.

À comunidade escolar do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, lócus desta pesquisa, por terem colaborado gentilmente durante a coleta dos dados para este estudo e a todos que direta ou indiretamente participaram.

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação (Freire, 1981, p. 26).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo a) analisar de que modo o ensino da Agroecologia no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes poderá contribuir para a construção de práticas educativas que potencializem o desenvolvimento de metodologias ambientalmente sustentáveis, tendo em vista a formulação de um produto educacional que fortaleça a identidade camponesa das(os) estudantes. Além de, b) identificar quais concepções a gestora escolar, a coordenadora pedagógica, a professora da área técnica de agroecologia e demais professoras(es) que atuam na área de humanas, do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, no Assentamento Cigra, em Lagoa Grande do Maranhão, possuem sobre Agroecologia; c) caracterizar se há na escola foco desta pesquisa propostas metodológicas integrativas de ensino de Agroecologia; d) investigar de que modo é trabalhado a temática da Agroecologia no CEC Roseli Nunes com as diversas áreas de conhecimento do núcleo comum e da área técnica do currículo; e) verificar se na Secretaria de Estado da Educação, bem como, no CEC Roseli Nunes, são realizadas formações contínuas direcionadas às(aos) docentes, tendo como foco a temática Agroecologia e; f) elaborar um Guia de Orientações Didático-pedagógicas com aspectos teórico-metodológicos sobre Educação do Campo e o ensino de Agroecologia integrado às diversas áreas do conhecimento, com base nas evidências desta pesquisa, poderá contribuir com o trabalho pedagógico da escola Roseli Nunes. O estudo está organizado em cinco seções. Na primeira apresentamos a introdução, que está subdividida com justificativa, caracterização e delimitação do problema de pesquisa, do interesse pela pesquisa, a estrutura da pesquisa, além de apresentar as(os) autoras(es) que utilizamos como inspiração para as nossas análises. A segunda seção versa sobre a Educação do Campo e Formação de Professoras(es), com reflexões sobre o percurso da escola do campo; sobre os marcos legais e conquistas da Educação do Campo, paradigma da educação rural versus Educação do Campo, a questão agrária no Brasil e o direito à terra, sobre a profissionalização e identidade docente do campo, sobre a Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra MST. Na terceira seção discorreremos sobre Agroecologia e práticas curriculares na Educação do Campo, os currículos e práticas pedagógicas na Educação do Campo com ênfase na formação por Alternância; Educação do Campo e Agroecologia, as contribuições do MST para a Educação do Campo; Agroecologia no currículo das escolas do campo e sobre práticas curriculares do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. Na quarta seção apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, a abordagem e a natureza da pesquisa, o Assentamento Cigra com o histórico da comunidade e do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, a Escola Roseli Nunes, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a composição de dados, registros fotográficos e as estratégias utilizadas para a coleta dos dados da pesquisa. Na quinta seção abordamos sobre as práticas educativas agroecológicas no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes – MA e a formação de professoras(es) para o ensino de Agroecologia, sobre as concepções de Agroecologia das(os) participantes da pesquisa, sobre as políticas educacionais voltadas para as populações do campo e as particularidades da Escola Roseli Nunes, sobre a relação entre o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes e a comunidade, sobre as práticas educativas e as propostas metodológicas desenvolvidas na Escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e visita

guiada, roda de conversa e registro fotográfico como estratégia de coleta. O referencial teórico de sustentação de todas as seções da pesquisa, apoia-se nas contribuições de autoras(es) como: Caporal (2004), Begnami (2005), Tardif (2006), Arroyo (2008), Molina (2008), Altieri (2012), dentre outras(os), por conta de suas abordagens elucidativas fundamentadas e consolidadas sobre Educação do Campo, Agroecologia, formação, identidade docente e práticas educativas na perspectiva da escola do campo. Neste sentido, compreendemos que a elaboração do Guia de Orientações Didático-pedagógicas em Agroecologia, configura-se como uma possibilidade de contribuir no fortalecimento das práticas educativas do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, de modo a auxiliar as(os) professoras(es) a estabelecer uma nova relação entre ensino e aprendizagem, colaborando sobremaneira para a superação dos desafios que inibam o espaço de experimentação da escola do campo na sua especificidade, oferecendo não apenas conteúdo teórico, mas também, estratégias que potencializem o ensino e incentive o aprimoramento contínuo da prática pedagógica docente da escola. Esta pesquisa apontou que há um trabalho consolidado sobre Educação do Campo e Agroecologia no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes e que o MST contribui de forma significativa no processo formativo das(os) professoras(es), em vista que o movimento, tem em seu horizonte a perspectiva alinhada à educação popular, que considera a realidade do campo e fomenta a transformação social, estruturando suas práticas na Educação como direito social e político e que deve promover práticas baseadas na Agroecologia e para o desenvolvimento sustentável. A pesquisa constata, ainda, que muito embora, haja um trabalho consolidado sobre Educação do Campo e Agroecologia no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, alguns desafios precisam ser suprados, em relação à aspectos contidos em leis específicas, porém, ainda não implementadas como deveria. A infraestrutura precária da escola e do alojamento, ausência de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos adaptados ao contexto do campo como o livro didático, e principalmente, no que se refere aos investimentos para instituição da carreira do magistério das(as) professoras(es) das escolas do campo.

Palavras-chave: Agroecologia. Educação do Campo. Formação de Professoras(es). Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ABSTRACT

The present research aims to a) analyze how the teaching of Agroecology at the Roseli Nunes Rural Education Center can contribute to the construction of educational practices that enhance the development of environmentally sustainable methodologies, with a view to formulating an educational product that strengthens the peasant identity of students. In addition, b) to identify what conceptions the school administrator, the pedagogical coordinator, the teacher of the technical area of agroecology and other teachers who work in the humanities area, at the Roseli Nunes Rural Education Center, in the Cigra Settlement, in Lagoa Grande do Maranhão, have about Agroecology; c) to determine whether the school that is the focus of this research has integrative methodological proposals for teaching Agroecology; d) to investigate how the theme of Agroecology is worked on at CEC Roseli Nunes with the various areas of knowledge of the common core and the technical area of the curriculum; e) to verify whether the State Department of Education, as well as at CEC Roseli Nunes, provides ongoing training for teachers, focusing on the theme of Agroecology; and f) to develop a Guide of Didactic-pedagogical Guidelines with theoretical-methodological aspects on Rural Education and the teaching of Agroecology integrated with the various areas of knowledge, based on the evidence from this research, which may contribute to the pedagogical work of the Roseli Nunes school. The study is organized into five sections. In the first, we present the introduction, which is subdivided with justification, characterization and delimitation of the research problem, the interest in the research, the structure of the research, in addition to presenting the authors that we used as inspiration for our analyses. The second section deals with Rural Education and Teacher Training, with reflections on the history of rural schools; on the legal frameworks and achievements of rural education, the paradigm of rural education versus rural education, the agrarian issue in Brazil and the right to land, on the professionalization and identity of rural teachers, on rural education from the perspective of the Pedagogy of Alternation and the Pedagogy of the Landless Rural Workers' Movement (MST). In the third section, we discuss Agroecology and curricular practices in rural education, curricula and pedagogical practices in rural education with an emphasis on training through Alternation; Rural Education and Agroecology, the contributions of the MST to Rural Education; Agroecology in the curriculum of rural schools and on curricular practices of the Roseli Nunes Rural Education Center. In the fourth section, we present the methodological procedures of the research, the approach and nature of the research, the Cigra Settlement with the history of the community and the Roseli Nunes Rural Education Center, the Roseli Nunes School, the research participants, the instruments used for data composition, photographic records and the strategies used for collecting the research data. In the fifth section, we address the agroecological educational practices at the Roseli Nunes Rural Education Center – MA and the training of teachers for teaching Agroecology, the conceptions of Agroecology of the research participants, the educational policies aimed at rural populations and the particularities of the Roseli Nunes School, the relationship between the Roseli Nunes Rural Education Center and the community, the educational practices and the methodological proposals developed at the School. This is qualitative research where we used semi-structured interviews as data collection instruments and guided tours, conversation circles and photographic records as collection strategies. The theoretical framework supporting all sections of the research is based on the contributions of authors such as: Caporal (2004), Begnami (2005), Tardif (2006), Arroyo (2008), Molina (2008), Altieri (2012), among others, due to their elucidative,

well-founded and consolidated approaches to Rural Education, Agroecology, training, teacher identity and educational practices from the perspective of rural schools. In this sense, we understand that the development of the Guide to Didactic-Pedagogical Guidelines in Agroecology is a possibility to contribute to the strengthening of the educational practices of the Roseli Nunes Rural Education Center, in order to help teachers establish a new relationship between teaching and learning, collaborating greatly in overcoming the challenges that inhibit the space for experimentation of the rural school in its specificity, offering not only theoretical content, but also strategies that enhance teaching and encourage the continuous improvement of the school's pedagogical practice. This research indicated that there is consolidated work on Rural Education and Agroecology at the Roseli Nunes Rural Education Center and that the MST contributes significantly to the training process of teachers, given that the movement has in its horizon the perspective aligned with popular education, which considers the reality of the countryside and fosters social transformation, structuring its practices in Education as a social and political right and that it should promote practices based on Agroecology and sustainable development. The research also found that although there is consolidated work on Rural Education and Agroecology at the Roseli Nunes Rural Education Center, some challenges need to be overcome, in relation to aspects contained in specific laws, but not yet implemented as they should be. The precarious infrastructure of the school and accommodation, lack of technological resources and teaching materials adapted to the rural context, such as textbooks, and mainly, regarding investments in establishing a teaching career for rural school teachers.

Keywords: Agroecology. Rural Education. Teacher Training. Landless Rural Workers' Movements.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Roseli Nunes	111
Figura 2: Localização do município de Lagoa Grande - MA.....	112
Figura 3- Estrada de acesso ao Assentamento Cigra	120
Figura 4 - Estrada de acesso ao Assentamento Cigra	121
Figura 5: Chegada à escola	121
Figura 6: Fachada do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes	122
Figura 7: Corredor de entrada da escola.....	1233
Figura 8: Sala das(os) professoras(es)	123
Figura 9: Roda de conversa na sala das(os) professoras(es).....	124
Figura 10: Roda de conversa com os professores do CEC Roseli Nunes, momento de escuta acerca dos processos pedagógicos da escola e seus desafios.....	125
Figura 11: Primeiro momento de escuta na roda de conversa roda de conversa com os professores do CEC Roseli Nunes acerca dos processos pedagógicos da escola e seus desafios	125
Figura 12: Segundo momento de escuta na roda de conversa roda de conversa com os professores do CEC Roseli Nunes acerca dos processos pedagógicos da escola e seus desafios	1266
Figura 13: Alojamento da Escola do Campo CEC Roseli Nunes.....	128
Figura 14: Estudantes realizando a Mística.....	129
Figura 15: Momento da visita guiada pelos professores de agroecologia, zootecnia, matemática, língua portuguesa Numerar as imagens em separado	130
Figura 16: Apresentação dos projetos produtivos trabalhados na escola	131
Figura 17: Conversa com as(os) professoras(es)	131
Figura 18: Professores, gestores e representantes do MST	132
Figura 19: Capa e sumário do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas	154
Figura 20: Apresentação do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas.....	155
Figura 21: Introdução do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas.....	156
Figura 22: Educação no campo e formação de professoras(es)	156
Figura 23: Sobre a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nas escolas	158
Figura 24: Agroecologia	160
Figura 25: O Assentamento CIGRA em Lagoa Grande-MA	162

Figura 26: Experiências de atividades agroecológicas na Escola Roseli Nunes....	164
Figura 27: Agroecologia na sala de aula	168
Figura 28: Sequências didáticas.....	169
Figura 29: Dicas e sugestões: livros.....	171
Figura 30: Dicas e sugestões: vídeos	172
Figura 31: Considerações finais, Referências e Autores do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Curricular CEC Roseli Nunes	1022
Quadro 2: Concepções de Agroecologia.....	133
Quadro 3: Formação das professoras(es).....	136
Quadro 4: Obstáculos e dificuldades que implicam no desempenho escolar	139
Quadro 5: Convergência entre o ensino do CEC Roseli Nunes e a comunidade....	141
Quadro 6: Práticas educativas agroecológicas desenvolvidas.....	146
Quadro 7: Estratégias metodológicas utilizadas.....	149
Quadro 8: Interesse por um material específico sobre Agroecologia.....	151

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Centro de Educação do Campo
CEEEC-MA	Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo do Maranhão
CEFFA	Centro Familiar e de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais – CFRs
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEDUC	Comissão Permanente de Educação
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SUPMODE	Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Justificativa.....	18
1.2 Caracterização e delimitação do problema de pesquisa	24
1.3 O interesse pela pesquisa	30
1.4 Pesquisas sobre o tema: breves considerações.....	34
1.5 Estrutura da pesquisa.....	48
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): reflexões sobre o percurso	52
2.1 Aspectos legais: sobre conquistas	52
2.1.1 Princípios da Educação do Campo.....	54
2.2 A questão agrária no Brasil: pelo direito à terra	57
2.3 Paradigma da Educação rural versus Educação do campo.....	63
2.5 Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância	66
2.6 A pedagogia do MST e a formação de professores(as) do campo	69
2.4 Profissionalização e identidade de professoras(es) da Educação do Campo	71
3 AGROECOLOGIA E PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: análises e considerações	78
3.1 Educação do Campo e Agroecologia	78
3.2 Os currículos das escolas do campo	80
3.3 Agroecologia no currículo das escolas do campo.....	85
3.4 Currículo e práticas pedagógicas na Educação do Campo com ênfase na formação por alternância.....	89
3.5 Contribuições do MST para a Educação do Campo e práticas agroecológicas	95
3.6 Currículo e práticas curriculares do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes	101
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	106
4.1 Abordagem e natureza da pesquisa	106
4.1 Método e Instrumentos para composição de dados	107

4.3 Assentamento Cigra: histórico da comunidade e do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes	110
4.3.1 A escola Roseli Nunes	110
4.4 Participantes da pesquisa	113
4.4.1 Sobre a gestora.....	114
4.4.2 Sobre a professora de Agroecologia	115
4.4.3 Professor de Zootecnia	116
4.4.4 Professora de Língua Portuguesa	117
4.4.5 Professor de Matemática.....	117
4.4.6 Sobre vínculos das(os) professoras(es) do CEC Roseli Nunes	118
4.4.7 Registros fotográficos.....	119
4.4.8 Roda de conversa	127
5 PRÁTICAS EDUCATIVAS AGROECOLÓGICAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES – MA: formação de professoras(es) para o ensino de Agroecologia	133
5.1 Concepções de Agroecologia das(os) participantes da pesquisa	133
5.2 Formações docentes sobre a Agroecologia e Educação do Campo em escolas do MST	135
5.3 Sobre as políticas educacionais voltadas para as populações do campo e as especificidades e necessidades da Escola Roseli Nunes	138
5.4 Relações entre o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes e a comunidade	141
5.5 Práticas educativas agroecológicas desenvolvidas na Escola Roseli Nunes	145
5.6 Agroecologia e propostas metodológicas integrativas na Escola Roseli Nunes	148
6 GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS EM AGROECOLOGIA	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICES	196
APÊNDICE A: Entrevista aplicada à gestora do Centro de Educação do Campo Escola Roseli Nunes	197
APÊNDICE B: Entrevista aplicada à(ao) professora(or) do Componente Curricular Agroecologia	203

APÊNDICE C: Entrevista aplicada às(aos) professoras(es) de outros componentes curriculares.....	207
APÊNDICE D: Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo	211
APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	212
APÊNDICE F: Produto da pesquisa	213

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira está organizada a partir de políticas que fundamentam os sistemas educacionais, para que estes assegurem o direito de todas(os) ao acesso e à permanência na escola, conforme o que dispõe a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206. É importante ressaltar que ao falarmos em Educação Básica, devemos considerar questões contemporâneas que incluem a diversidade e a inclusão em suas diferentes modalidades de atendimento.

Sendo assim, realizamos um estudo em torno da Educação do Campo com ênfase na formação de professoras(es) numa perspectiva do ensino da Agroecologia, considerando que a Educação do Campo não se reduz a uma proposta pedagógica, mas a um conjunto de ações com impactos sociais, educacionais, culturais e produtivos e de preservação ambiental.

Essa afirmação encontra apoio em Arroyo e Fernandes (1999), na obra *Coleção de Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo*, quando afirmam que o termo “campo” surge como uma nomenclatura proposta pelos movimentos sociais e que deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais. Eles defendem que esse conceito de “campo” deve se opor ao conceito tradicional de “rural”, que é muitas vezes visto como um espaço socialmente atrasado, marcado pelos latifúndios, monoculturas e diversas outras formas de violência.

Esta pesquisa, deste modo, tem o propósito de analisar a proposta de formação de professoras(es) de uma escola do campo da rede estadual de ensino do Maranhão e sua contribuição para o ensino da Agroecologia, e ainda subsidiar as práticas educativas e pedagógicas das(os) professoras(es) através da elaboração de um Guia de Orientações Didático-pedagógicas em Agroecologia.

1.1 Justificativa

Ao longo da História do Brasil percebemos que a elaboração do conceito de educação escolar¹ no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo,

¹ A expressão educação rural está relacionada a uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a

descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Visto isso, compreendemos que o conceito de Educação do Campo está para além das questões territoriais, porém não está desvinculada destas.

Para Morigi (2003), a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura daquela(e)² que vive e atua no campo.

Na concepção de Molina (2003, p. 120), a expansão da Educação do Campo, nas últimas décadas, acontece também pela ampliação de suas parcerias com os movimentos sociais camponeses que inserem este paradigma na agenda dos estados e dos municípios por meio de seminários, de encontros e de publicações no âmbito da educação camponesa. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acirraram-se os debates em torno da Educação do Campo, possibilitando a elaboração de propostas pedagógicas específicas, cujo objetivo é estruturar e ofertar uma educação significativa aos povos do campo, contribuindo para mudanças substanciais no currículo das escolas de educação básica do país e que fossem ao encontro dos anseios e das necessidades dessas populações. É neste sentido que a LDB Nº 9.394/96, em seu artigo 28 afirma que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 21).

Entendemos que são necessárias adequações na arquitetura curricular das escolas do campo, como foco no fazer pedagógico docente, dando especial atenção à formação das(os) professoras(es) que atuam nessa modalidade, com temáticas que

força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito (Pinheiro, 2007, p. 08).

²Ao longo do texto utilizaremos, a expressão Educação do Campo à luz do pensamento de Fernandes, (2006, p. 28) quando diz que a Educação do Campo está contida no paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário e que a Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. Enquanto a Educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital

dialoguem com a realidade dos sujeitos inseridos nesse contexto e que possibilitem qualidade nos processos educacionais das escolas campesinas, numa perspectiva do campo como um espaço de direito e com metodologias adequadas a esse meio, levando em conta a identidade e a história dos sujeitos e suas necessidades.

Em consequência da ausência de políticas educacionais que garantam o processo de escolarização da população do campo, Pessotti (1978) observa o surgimento da Pedagogia da Alternância, cujo objetivo primordial é o de atuar sobre os interesses do homem e da mulher do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico. Begnami (2005) demonstra que esta metodologia, de raízes francesas e italianas, surgidas nas décadas iniciais do século XX, possibilitou aos agricultores e agricultoras preocupados com a escolarização e o futuro das(os) filhas(os) no campo, a criação de um modelo de escola que possibilitasse sua permanência junto à família.

No Brasil, essa experiência iniciou em 1969, no Estado do Espírito Santo, na cidade de Anchieta, como uma atividade alternativa, com caráter profissional, mas que estava fora do sistema oficial de ensino, pensada para a população do campo, que buscava refletir a educação para o campesinato brasileiro, a partir de seu território, com um currículo organizado e vinculado às temáticas agroecológicas, repensando o seu lugar e a sua importância como eixo transversal das ações pedagógicas e ainda, suas contribuições para o desenvolvimento local.

Para tanto, torna-se importante refletir sobre o elemento que consideramos indispensável para que essa concepção de escola se materialize, que é a formação docente, considerada um dos fatores preponderantes para uma formação emancipadora da comunidade escolar e que garanta autonomia das(os) estudantes nos espaços campesinos. Consideramos, portanto, a formação docente como tema de estudo essencial no contexto educacional que dentre outros aspectos, aponta caminhos à atividade pedagógica, à Educação do Campo e aos seus princípios, na medida em que requer uma reflexão sobre territórios e o saber das práticas dos movimentos sociais, dos trabalhadores rurais, no contexto de lutas e de preservação das áreas camponesas.

Sublinhamos, também, a formação da(o) professora(or) como elemento fundamental para as melhorias no ensino das populações do campo, apoiando-nos nas análises de Tardif (2006) que relata sobre a importância do acolhimento da experiência coletiva e individual da(o) professora(or) para a construção dos saberes

docentes. Para ele, os saberes docentes são incorporados às experiências coletivas e individuais sob a forma de *habitus* e de representação da cultura docente em ação.

Nessa mesma proposição, Tardif e Gauthier (1996) teorizam sobre os saberes docentes: os saberes de experiência e o dos saberes *da* experiência. Este último é imbricado à prática do professor, à prática docente, ou seja, se relaciona à atividade docente; enquanto, que os saberes *de* experiência se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e estão inter-relacionados à realidade social do docente, as suas experiências de vida. Neste sentido, Tardif (2006, p. 23) afirma que “até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares [...], sem nenhuma conexão com a ação profissional”.

Sobre esse tema, Arroyo (2007b, p. 158) diz que a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a Educação do Campo e a formação de educadoras(es) do campo como preocupação legítima. O mesmo autor, avalia também, que a professora do campo deve se autorreconhecer como sujeito ativo, mediado por saberes, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de propostas curriculares e didáticas de diretrizes e políticas, curriculares compensatórias e moralizadoras (Arroyo, 2011). Desse modo, inferimos, que a formação das professoras(es) pode ser um dos caminhos para a materialização da Educação do Campo, que supõe-se possibilitar uma educação e uma escola diferente da que está localizada em área rural, onde esta, resguarde a representação da luta do seu povo, da sua cultura e das suas memórias.

E à luz do que os autores acima refletem presume-se que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção e que potencialize um projeto de desenvolvimento local, de promoção do vínculo entre o ensino e o mundo do trabalho e onde haja espaço para os debates em torno dos conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra. Tornando, deste modo, mais íntimas tais discussões com ampla perspectiva sobre agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, cidadania, sistemas de produção, economia solidária e sobre situações que fomentam a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes e os fazeres do campo.

E com essa premissa, faz-se necessário aprofundarmos o entendimento acerca da oferta de educação no e para o campo, sem perder de vista que:

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 15).

É nesse sentido que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresenta estratégias que merecem destaque em virtude da relevância de sua prática, evidenciando a temática da agroecologia como um dos seus maiores desafios, considerando que é a partir do acesso à terra que a sociedade consegue equilíbrio entre o ser humano e a natureza. E, dessa maneira, é vislumbrada como uma perspectiva de grande força para a produção de alimentos saudáveis e que pode organizar as formas de vida no campo em contraposição aos moldes capitalistas do agronegócio.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi realizada no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, Escola da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, localizada na Vila Kenio, no assentamento do MST, Cigra. No referido assentamento é ofertado o Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional com o curso de Agropecuária e Agroecologia, o qual utiliza a metodologia da Pedagogia da Alternância para 70 (setenta) estudantes, segundo o Censo Escolar 2021. O curso é ofertado no Assentamento Cigra, zona rural do município de Lagoa Grande do Maranhão - localizado a 397 km da capital.

Pretendemos nesta pesquisa, analisar de que forma uma proposta de formação de professores de escolas camponesas poderá contribuir para o ensino da agroecologia subsidiada por um Guia de Orientações Didático-pedagógicas em Agroecologia.

E de maneira complementar, refletir sobre as políticas educacionais voltadas para as populações do campo, considerando o que determina a legislação, seus impactos sobre a oferta de ensino para esses povos, as necessidades e as especificidades desses sujeitos, o tipo de educação que está sendo proposta a elas(es) e ainda, analisar sistematicamente formação das(os) professoras(es) que atuam nas escolas de educação básica do campo, a partir da experiência do MST.

É importante mencionarmos nesse estudo, alguns dados que consideramos relevantes para subsidiá-lo como, por exemplo, a matrícula, o número de escolas que

estão situadas em área rural e quantas estão com suas propostas pedagógicas adequadas ao atendimento às populações do campo. Sendo assim, fizemos um recorte do relatório do Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2021, que registra 5.177.972 de matrículas na zona rural de todo o país. São 4.424 municípios com matrículas na zona rural com 54.403 escolas na zona rural e desse universo, apenas 7.992 utilizam materiais pedagógicos específicos para a Educação do Campo.

Um outro dado que nos chama atenção no Anuário, diz respeito à formação de professores. O relatório demonstra que até 2021, tínhamos 99.029 professores atuando na educação básica e desse número, temos um percentual de 65,0 docentes com nível superior de escolarização. O mesmo relatório nos mostra também que, se tratando de porcentagem de turmas em que os professores têm formação compatível com a disciplina que lecionam, 26,5% estão no ensino fundamental e 56,5% no ensino médio.

Foi observado, também, que todas as escolas classificadas como escolas na modalidade Educação do Campo vinculadas à rede estadual de ensino do Maranhão, são instituídas oficialmente por meio do Decreto nº 37.343, de 27 de dezembro de 2021 que reordena a rede de ensino maranhense e as denomina como, escolas do campo. Para além dos aspectos mencionados anteriormente, apresento outros elementos que justificam minha pesquisa: um desses aspectos é a necessidade de fomentarmos o debate sobre as políticas educacionais voltadas para as populações do campo, tendo em vista os marcos normativos que a orientam e de que forma isso reverbera na oferta do ensino para as populações camponesas.

O outro aspecto observado, é a urgência de uma análise sistemática acerca da formação das(os) professoras(es) que atuam nas escolas de educação básica do campo. Destaco também, a necessidade de análise sobre as adequações no que tange à arquitetura curricular das escolas do campo, com foco no fazer pedagógico docente e as possíveis mudanças que isso traz nos resultados do ensino para as populações camponesas.

Outra questão que vale a reflexão, diz respeito aos processos educacionais das escolas camponesas, numa perspectiva do campo como um espaço de direito e se estes conduzem em si, metodologias adequadas a esse meio, levando em conta a identidade e a história dos sujeitos do campo e suas necessidades. Por fim, esta pesquisa dialoga sobre as propostas de educação pensadas para o camponato, a organização do currículo para essas escolas e como os debates das temáticas

agroecológicas são colocadas no eixo transversal das ações pedagógicas docentes, haja vista, a formação docente como fator preponderante para um ensino emancipadora da comunidade escolar e que garanta autonomia dos estudantes nos espaços campestinos.

1.2 Caracterização e delimitação do problema de pesquisa

Ao tratarmos das demandas da Educação do Campo, observamos que os esforços, com vistas à garantia dos direitos básicos dos cidadãos, no que se refere à elaboração, implantação, implementação de propostas educacionais voltadas para o acesso e permanência dos estudantes do campo na escola, ainda são incipientes por parte do Estado brasileiro.

Acreditamos ser urgente o emprego de ações que imprimam maior eficácia para adequar as propostas pedagógicas das instituições educacionais, de forma a considerar o território rural como espaço de produção e de vida, que valorize, sobremaneira, a cultura camponesa. É necessário, também, que essas propostas estejam em consonância com as demandas dos povos do campo, intensificando os processos de emancipação e protagonismo das(os) estudantes camponeses.

Para falar em Educação do Campo é essencial discutir temas próprios do seu contexto, entendendo que a identidade da escola camponesa está vinculada diretamente à preservação do meio ambiente, da Agroecologia, a partir das diferentes áreas do conhecimento, com o desenvolvimento de tecnologias sociais ou alternativas para o reconhecimento e análise de diversos biomas, territórios e culturas por meio das atividades curriculares que ultrapassem o debate meramente produtivo, alcançando mudanças sociais, econômicas e políticas da educação ofertada às populações que vivem do campo e no campo.

Na Educação do Campo relacionar os conhecimentos agroecológicos e camponeses pode significar “[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart *et al.*, 2012, p. 259).

É possível, deste modo, deduzir que as escolas situadas no campo, sozinhas, talvez não sejam capazes de garantir que as políticas educacionais específicas para o campo, se corporifiquem e cheguem às(aos) estudantes da forma

como deveriam, exigindo um conjunto de ações para conceber um ensino que respeite as diferentes formas do estudante existir no mundo e as diversas configurações sociais de cada comunidade independentemente de suas diferenças individuais.

Acreditamos, portanto, que a formação da(o) professora(or) contribui sobremaneira, para a construção de um espaço educativo que assegure e expresse consciência de fatos e promova aprendizagem significativa às(aos) estudantes, consolidando a concepção de campo e de educação que contemple o desenvolvimento territorial das famílias que trabalhem e vivem na/da terra. Supomos ainda, que a formação, métodos e suporte pedagógico adequados aos professores, auxiliarão no desenvolvimento de propostas que ampliem e fortaleçam suas práticas pedagógicas e redimensione seu olhar sobre o campo enquanto espaço educativo, sendo este um indicador de uma problemática a ser alvo de análises com especial atenção à busca para sua resolução.

A partir dessa análise faremos um exercício de reflexão sobre os possíveis desafios para garantir aprendizagem contínua às(aos) estudantes, flexibilidade à(ao) professora(or) para atuar articuladamente com as diversas áreas do conhecimento, humanização do ensino, aperfeiçoamento de todos os saberes necessários ao trabalho na escola, à diversidade cultural, às memórias, às lutas, às histórias, às vidas, produção do campo e, sobretudo, promover um ensino que reconheça o campo como local de produção de conhecimentos diversos e com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Compreendemos que para vencer os desafios que emergem, as ações formativas são estratégias importantes que precisam conduzir em seus eixos, a valorização dos saberes escolares e saberes do cotidiano do povo do campo e que as práticas das(os) docentes que atuam em escola do campo inter-relacione a educação formal, educação não formal e educação informal com abordagens dos objetos de conhecimento que se aprendem no processo de socialização. Com essa abordagem não podemos deixar de inserir na estrutura da escola do campo, o debate pela democratização da terra, seu uso social e o valor que ela representa para as populações do campo.

Essa discussão se insere no cotidiano do campesinato brasileiro, sendo um objeto de interesse desses povos por interferir diretamente na vida e na produção do campo, impactando fortemente no equilíbrio social e ambiental desses espaços, provocando inquietações de ordem social na busca pelo reconhecimento de direitos.

Algumas pesquisas revelam que há questões que precisam ser resolvidas em relação à redistribuição fundiária no Estado brasileiro. Apontam ainda que a má distribuição das terras acarreta desigualdade social, concentrando poder em mãos de poucas pessoas e retirando direitos de uma grande parte da população, considerando as dimensões do país e suas características.

Uma matéria feita em 11/07/06 por Fabiana Vezzali e publicada na página da Repórter Brasil, uma organização não governamental fundada em 2001 por jornalistas, cientistas sociais e educadores com o objetivo de fomentar a reflexão e ação sobre a violação aos direitos fundamentais dos povos e trabalhadores no Brasil, nos revela alguns dados que embasam nosso olhar em relação à temática, relacionando-a com a nossa pesquisa, por crermos que não podemos falar em educação para emancipação de um povo, quando temos problemas de ordem social, a serem resolvidos. A reportagem³ mostra que cerca de 3% do total das propriedades rurais do país são latifúndios, ou seja, tem mais de mil hectares e ocupam 56,7% das terras agriculturáveis.

A mesma reportagem expõe que 4,8 milhões de famílias no Brasil, aguardam a titularização de suas terras para fazer uso de forma plena, para a produção de alimentos, bens de consumo e extração de recursos naturais, de modo que toda a população seja contemplada com seus benefícios produzidos. Numa perspectiva local, vemos que no Estado do Maranhão, com toda sua particularidade territorial e eminentemente agrícola, a luta pela terra ainda é muito forte, tendo em vista, a estrutura fundiária associada ao processo de ocupação do território e por estímulos oferecidos por políticas que por vezes, não dialogam com os interesses e peculiaridades de sua população camponesa.

Essa política baseada numa experiência desenvolvimentista, não permite o aproveitamento da totalidade dos recursos naturais disponíveis em nosso território e por conseguinte aos seus povos. O que pode ocasionar sérias distorções na distribuição de renda entre diversos grupos sociais que vivem e trabalham em áreas rurais maranhense.

³ De acordo com o Atlas Fundiário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (Vezzali, Fabiana. Especial Latifúndio – Concentração de terra na mão de poucos custa caro ao Brasil. 2006. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2006/07/especial-latifundio-concentracao-de-terra-na-mao-de-poucos-custa-carao-brasil/>. Acessado em: 09 dez. 2024).

No documento produzido por Almeida, Brito e Gomes. (2021), que trata das Leis e práticas de regularização fundiária no Estado do Maranhão, consta o seguinte:

[...] que 56% do território maranhense já possua destinação fundiária, desconsiderando-se sobreposições. Os imóveis privados ocupam 30% do estado. Nesse caso, não consideramos dados do Cadastro Ambiental Rural (CAR), já que este é autodeclaratório e não informa publicamente se os imóveis inscritos foram titulados. Outra parte do estado é formada por 11% de Projetos de Assentamento e por áreas protegidas: 9% de Terras Indígenas (TIs) e 6% de Unidades de Conservação (UCs), excluindo-se Áreas de Proteção Ambiental (APA). Identificamos também 61 mil hectares de Área Militar no estado e cerca de 62,4 mil hectares de Território Quilombola, segundo os dados do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra) (Almeida; Brito; Gomes, 2021, p. 19).

Se considerarmos o surgimento da educação no e para o meio rural, é possível compreendermos que a prática latifundista tem base no assistencialismo, no controle das terras e das pessoas que nela habitam, associadas às concepções socioeconômica, política e ideológica que se desenvolvem nestes espaços. Fernandes e Molina (2004, p. 62) defendem que:

[...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas.

Diante desse cenário, é importante questionarmos o porquê esse tema surge quando se fala em educação para as populações do campo e como isso interfere no processo educacional desses povos. Além disso, é necessário questionarmos qual o papel da(o) professora(or) frente a isso. É interessante também, percebermos como essa discussão, no espaço escolar está posta e contribui para o acesso do povo camponês aos diversos serviços de apoio à produção e ao bem-estar social e os incluem em ações nas áreas de crédito rural, assistência técnica, difusão de tecnologia, saúde e fortalecimento de suas práticas e vivências numa perspectiva de emancipação e transformação social por meio do processo de escolarização.

Desse ponto em diante, referenciaremos o trabalho das(os) professoras(es) como ponto de partida, sem lançar mão das responsabilidades do Estado brasileiro na formulação de políticas voltadas para esse público de modo que, reflitamos sobre os fatores que afetam a formação de professoras(es) de escolas do campo, haja vista, o compromisso com o desenvolvimento humano e com a qualidade de vida dessas populações.

É nessa perspectiva que pretendemos por meio dessa investigação,

contribuir para a política de formação de professoras(es) do campo, levando em conta todos os aspectos anteriormente ilustrados, os princípios da Educação do Campo, as metodologias utilizadas para o ensino no campo e a confluência da Educação no Campo com temas como: Agroecologia, a representação social da terra, as questões agrárias, dentre outros assuntos correlatos. A intenção é compreendermos com maior profundidade, as práticas das(os) professoras(es) e como essas temáticas, os instiga a compartilhar saberes, fomentar diálogos e pensar ações que minimizem as dificuldades encontradas no percurso do trabalho pedagógico.

Elegemos, deste modo, algumas questões que servirão como ponto de partida para a nossa pesquisa:

- O ensino de Agroecologia no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes poderá contribuir para a construção de práticas educativas que promovam o desenvolvimento de metodologias ambientalmente sustentáveis, tendo em vista a formulação de um produto educacional que fortaleça a identidade camponesa das(os) estudantes?
- Quais concepções a gestora escolar, a coordenadora pedagógica, o professor da área técnica de agroecologia e demais professoras(es) que atuam no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, no Assentamento Cigra, em Lagoa Grande do Maranhão, possuem sobre Agroecologia?
- Há na escola foco desta pesquisa, propostas metodológicas integrativas de ensino de atividades agroecológicas?
- De que modo é trabalhada a temática Agroecologia no CEC Roseli Nunes com as demais áreas de conhecimento do núcleo comum e da área técnica do currículo?
- Na Secretaria de Estado da Educação, bem como, no CEC Roseli Nunes são realizadas formações contínuas direcionadas às(aos) docentes, tendo como foco a temática Agroecologia?
- A elaboração de um Guia de Orientações Didático-pedagógicas com aspectos teórico-metodológicos sobre Educação do Campo e o ensino de Agroecologia integrado às diversas áreas do conhecimento, com base nas evidências desta pesquisa, poderá contribuir com o trabalho pedagógico da escola Roseli Nunes?

As inquietações são provenientes, a partir do entendimento da importância que percebemos do debate agroecológico e a prática docente no contexto escolar, entendendo que essas práticas precisam romper com a lógica capitalista de fragmentação dos saberes, que dentre outras coisas, precisa promover a universalização dos conhecimentos necessários para uma prática autônoma das populações do campo.

Sobre a importância da pauta agroecológica e a relação com o campesinato, Altieri (2012), precursor na ideia do paradigma agroecológico, afirma que:

Para os camponeses, representa a possibilidade de acesso a terras, sementes, água, crédito e mercados locais, por meio da criação de políticas de apoio econômico, do fornecimento de incentivos financeiros, da abertura de oportunidades de mercado e da disponibilidade de tecnologias agroecológicas (Altieri, 2012, p. 15).

Sob essa análise, a Agroecologia ultrapassa a perspectiva produtivista e passa a ser compreendida enquanto um princípio essencial da Educação do Campo e a partir de suas múltiplas expressões que contemplam a diversidade de produção para uma vida com maior qualidade aos camponeses. Nesse contexto, observa-se que o esforço é para o desvincilhamento da ideia de que o ensino da agroecologia deve ser para uso exclusivo da força de trabalho, pressupondo princípios que proporcionam autonomia aos camponeses, libertando-os da dependência mercadológica ofertada à agricultura.

Destacamos o papel relevante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na luta em defesa da terra e quando este assume a responsabilidade que o desafia a pensar e a elaborar propostas de estudos da Agroecologia nas Escolas de Educação Básica, a partir de diferentes práticas em conjunto com os diversos sujeitos do campo.

Diante desse contexto, a presente pesquisa elegeu os seguintes objetivos:

- Analisar de que modo o ensino da Agroecologia no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes poderá contribuir para a construção de práticas educativas que potencializem o desenvolvimento de metodologias ambientalmente sustentáveis, tendo em vista a formulação de um produto educacional que fortaleça a identidade camponesa das(os) estudantes;

- Identificar quais concepções a gestora escolar, a coordenadora pedagógica, a professora da área técnica de agroecologia e demais professoras(es) que atuam na área de humanas, do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, no Assentamento Cigra, em Lagoa Grande do Maranhão, possuem sobre Agroecologia;
- Caracterizar se há na escola foco desta pesquisa propostas metodológicas integrativas de ensino de Agroecologia;
- Investigar de que modo é trabalhado a temática da Agroecologia no CEC Roseli Nunes com as diversas áreas de conhecimento do núcleo comum e da área técnica do currículo;
- Verificar se na Secretaria de Estado da Educação, bem como, no CEC Roseli Nunes, são realizadas formações contínuas direcionadas às(aos) docentes, tendo como foco a temática Agroecologia; e
- Elaborar um Guia de Orientações Didático-pedagógicas com aspectos teórico-metodológicos sobre Educação do Campo e o ensino de Agroecologia integrado às diversas áreas do conhecimento, com base nas evidências desta pesquisa, poderá contribuir com o trabalho pedagógico da escola Roseli Nunes.

Consideramos esta pesquisa relevante pelo fato de que intencionamos contribuir no debate acerca das políticas de formação de professoras(es), em suas práticas pedagógicas, na compreensão de educação a partir da diversidade camponesa, do seu modo de vida e das contribuições que ela trará a partir da análise que faremos em torno do ensino da Agroecologia no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. E também demonstrar as contribuições para a construção de práticas educativas que potencializem o desenvolvimento de metodologias ambientalmente sustentáveis, que fortaleça o fazer pedagógico das(os) professoras(es).

1.3 O interesse pela pesquisa

A motivação para estudar essa temática, parte das minhas experiências pessoais e profissionais. Em 2009, fui aprovado em concurso público para a rede estadual de ensino do Maranhão e para a rede municipal de ensino de Ze Doca. Vale destacar que nasci na capital, mas, vi oportunidade de trabalho no referido município, em virtude de não conseguir me estabilizar profissionalmente na minha cidade de

origem. Ao assumir os cargos de professor, tive a oportunidade de coordenar processos de gestão pedagógica de escolas situadas em áreas rurais do município de Zé Doca, por meio dos quais tinha como atribuição atender as demandas de diversas comunidades rurais daquele município e que a partir de então, me despertaram para a necessidade de compreender e de certo modo, contribuir nessa área de trabalho e pesquisa.

Essa experiência me levou a estudar o tipo de educação ofertada a essas comunidades, os processos de ensino ofertados aos estudantes, a formação de professoras(es) e os processos formativos que envolvem ensino e aprendizagem das comunidades rurais despertando-me grande interesse sobre as especificidades, anseios e interesses das comunidades rurais maranhenses.

Esse trabalho conduziu-me até a composição do quadro técnico da Secretaria de Estado da Educação, especificamente na Supervisão de Modalidades Educacionais, onde passei a trabalhar com as demandas da educação escolar indígena, educação escolar quilombola e Educação do Campo, populações em situação de itinerância (ciganos) a partir de 2015. Ao ingressar nesse setor passei diretamente a ter diálogos com as comunidades camponesas maranhenses, contribuindo inclusive nos debates e na construção de referenciais curriculares para essas áreas, além de realizar acompanhamento pedagógico *in loco*, em aldeias, quilombos e assentamentos onde a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) tem oferta de escolarização.

A nossa imersão nessa temática ampliou-se, em virtude da nossa atuação profissional na Supervisão de Educação do Campo da SEDUC em 2015. Iniciei fazendo o trabalho de acompanhamento e monitoramento das ações da Educação do Campo do Estado, passando a coordenar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escola do Campo e PDDE Água e esgotamento sanitário, que são programas federais de transferências de recursos para as escolas públicas de todo o país.

Participei de grupo de trabalho em Brasília no Ministério da Educação (MEC) que tinha como objetivo, avaliar os planos de trabalhos das escolas do campo em todo o território nacional para que estas, recebessem recursos para programas específicos para essa modalidade. Nesse período, passei a ter contato com diversas comunidades de assentamentos da reforma agrária, comunidades quilombolas e comunidades indígenas onde tem escolas da rede estadual de ensino.

No período de 2016 a 2018, coordenei o Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo do Maranhão (CEEC-MA), que é um espaço de discussão que se constitui como uma estratégia de mobilização das organizações com o caráter propositivo, consultivo, de assessoramento e acompanhamento das ações de implementação das políticas públicas de Educação do Campo.

Além disso, coordenei no âmbito da SEDUC, a elaboração dos Referenciais Curriculares da Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola que são documentos que definem os direitos essenciais de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Em 2021, assumindo a pasta de Modalidades e Diversidades Educacionais, exercendo o cargo de gestor, tive a oportunidade de observar, contribuir na elaboração de ações e de acompanhamento das escolas indígenas, quilombolas e do campo, analisando as relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem para o contingente de estudantes atendidos nessas modalidades.

Desde então, participei ativamente, como representante da SEDUC do Maranhão em Brasília, de reuniões técnicas com o objetivo de discutir, avaliar e propor sobre a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo e das Licenciaturas Interculturais indígenas e a inserção do perfil dos Licenciados em Educação do Campo e Licenciados nas interculturais indígenas nos concursos públicos estaduais e municipais.

Na oportunidade, integrei grupos de trabalho com reitores e reitoras de Instituições de Ensino Superior (IES) federais, estaduais e comunitárias; Secretárias e Secretários Estaduais de Educação; representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE), da Comissão Permanente de Educação (COPEDEC), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

No grupo de trabalho tive contato também com coordenadores(as) e docentes das Licenciaturas em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas; estudantes e egressos e egressas dos cursos; representantes dos Movimentos Sociais e Sindicais; integrantes dos Fóruns de Educação do Campo e

Educação Escolar Indígena; e representantes de diretorias e secretarias do MEC. Também, participei das ações do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) nas atividades relativas integrando os trabalhos da rede articuladora e mobilizadora das discussões em defesa dos direitos educacionais dos povos indígenas.

Por estar inserido em todas essas atividades passei a coordenar programas federais voltados para as populações do campo, como, por exemplo, o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, em parceria com o governo federal, estados e municípios e também; o Programa Escola da Terra, que caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; E o Programa Saberes Indígenas, que tem como objetivo, promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica.

Um outro momento que importante para que eu me sentisse inclinado a estudar com maior profundidade a realidade campesina, deu-se quando passei a integrar e coordenar as ações de parceria entre a SEDUC e as Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que integram a rede de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que instituições escolares privadas comunitárias que ofertam ensino fundamental e médio no campo e utilizam a metodologia da alternância como alternativa de ensino para as populações campesinas.

Desde então, me aproximei bastante dessa agenda passando a realizar acompanhamento técnico pedagógico às essas escolas onde tive a oportunidade de compreender a dinâmica de atendimento e funcionamento dessas escolas. Em 2015, conheci o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes uma escola da rede estadual de ensino do Maranhão que oferta Ensino Médio profissionalizante em agropecuária com metodologia da Pedagogia da Alternância. Daí, então, senti vontade de conhecer a organização pedagógica dessa escola, seus princípios e particularidades.

Tudo isso me levou a ter interesse no tema da Educação do Campo, bem como, minhas vivências pessoais que me permitiram, conhecer de perto, escolas em áreas rurais, coordenar as ações pedagógicas desse grupo e perceber a realidade em

que essas escolas estão imersas e o papel da escola do campo para o desenvolvimento social das comunidades rurais.

1.4 Pesquisas sobre o tema: breves considerações

Para auxiliar na análise sobre o ensino Agroecologia em escolas do campo e suas relações com a Pedagogia do MST, aliado ao debate sobre a formação docente e as políticas educacionais para Educação do Campo e seus fundamentos teórico-metodológicos, realizamos um breve levantamento de teses e dissertações nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Com o objetivo de legitimar o ato de investigar para formar o novo, permitindo lançar olhares sobre os fenômenos para extrair-lhes fundamentos para construções de práticas educativas libertadoras, buscamos fundamentação em publicações que trabalham com esse tema e que enxergamos afinidade com o nosso objeto de estudos. Realizamos o nosso levantamento de Teses e Dissertações, selecionando 08 trabalhos encontrados a partir dos descritores a) Educação do Campo e Agroecologia; b) Agroecologia e Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e c) Agroecologia e Formação de professoras(es), e na busca observarmos que essas pesquisas trazem abordagens substanciais para os nossos estudos.

Esta seção da pesquisa apresenta olhares sobre algumas teses e dissertações produzidas sobre Educação do Campo, Agroecologia e Formação docente. Não se trata de um estado da arte e nem de um estado da questão, mas consideramos relevantes a busca por pesquisas que se aproximam do nosso tema. Esta investigação, deste modo, seguiu na direção do reconhecimento de estudos que reafirmam a consistência do que é pesquisado, utilizando-se de recursos e estratégias que validem esta investigação, os quais segundo Gil (2010) devem envolver revisão de literatura, entrevistas e análises de elementos diversos (do conteúdo, de imagens, dentre outros aspectos). Deste ponto em diante, passaremos a fazer um breve relato sobre as teses e dissertações que contribuíram para enriquecer nosso repertório em torno da temática abordada em nossa pesquisa.

Iniciamos nossa análise com a Tese intitulada **Pedagogia do Movimento Agroecológico**: fundamentos teórico-metodológicos. De autoria de Márcio Gomes da Silva (2020), essa pesquisa trata-se de uma tese do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, Niterói, publicada no ano de 2020,

tendo como objetivo principal identificar e analisar os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia do Movimento Agroecológico, considerando para isso, as contradições capital/trabalho, bem como as mediações entre trabalho e educação nas experiências educativas.

Para a realização da sua pesquisa, o autor teve como referência o materialismo histórico e suas categorias para uma análise sistemática a partir do modo que a humanidade se organiza e sua história. Tendo um olhar voltado para a Educação Popular, as experiências educativas fundamentadas nas concepções freirianas de educação e de mundo, e com isso, o autor articulou com a agroecologia, incorporando às concepções e práticas político-pedagógicas da Educação do Campo.

Os capítulos dessa pesquisa investigou os seguintes temas: no capítulo I o autor trouxe a temática do trabalho, educação e agricultura camponesa – elementos para a formação em agroecologia; o capítulo II consta a educação popular e Educação do Campo, tendo os fundamentos das experiências educativas do movimento agroecológico; já no capítulo III, ele trouxe a investigação sobre a gênese do movimento agroecológico, das matrizes ético-políticas e técnico- produtivas e o capítulo IV o tema abordado foi sobre os fundamentos e princípios pedagógicos, trazendo reflexões a partir da experiência.

A Pedagogia do Movimento Agroecológico é formada pela convergência do tripé: saberes do trabalho camponês, educação popular e Educação do Campo, tendo como formação de suas bases matrizes ético-políticas e técnico-produtivas. A Pedagogia do Movimento Agroecológico reúne um conjunto de normas pedagógicas que orientam as experiências educativas, e desta forma, os conteúdos programáticos, os objetos do fazer, do saber e do ensinar agroecologia, a saber: o princípio educativo do laborar camponês, classificado em sua proporção histórico-ontológica; perspectiva de gênero e do feminismo na disposição da formação em métodos a fim de ter interação entre saberes do trabalho camponês e conhecimento científico; eventos e encontros de instrução política e cultural – permitindo a compreensão das mediações e contradições com o intuito de promover agroecologia nos territórios.

O desenrolar dessa pesquisa ocorreu na região da Zona da Mata mineira e que utilizou para a construção das etapas de pesquisa e para alcançar o objetivo geral, procedimentos de pesquisa como entrevistas, análise documental, pesquisa bibliográfica e participação em eventos de agroecologia. Com estes procedimentos foi possível compreender as particularidades da agricultura camponesa e desta forma,

observar a sua relação com a agroecologia, que foi amplamente discutida nessa pesquisa, enfatizando os saberes do trabalho camponês.

Contudo, o autor também apresentou em sua pesquisa a diversidade de concepções e epistemologias que estão presentes no Movimento Agroecológico na esfera nacional, entendendo a relevância de se reconhecer os pareceres diversos existentes, como as questões Étnico-Raciais, abrangendo o campesinato negro, as comunidades quilombolas e indígenas; a dimensão da ancestralidade e os saberes a ela associados; as manifestações culturais como a congada e os assuntos religiosos de origem africana. Foi a partir das experiências educativas produzidas na região da Zona da Mata de Minas Gerais que se pensou na elaboração de processos educativos (escolares e não escolares) respeitando as diferentes maneiras dos saberes que estão presentes na construção do conhecimento agroecológico no país.

Em seguida analisamos a tese de autoria da Amanda Aparecida Marcantti (2020) que versou sobre a **Formação e Educação na Agroecologia**: entre resistências e subordinações. A referida pesquisa trata-se de uma tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais e apresenta uma reflexão crítica sobre os limites da agricultura capitalista, que pode ser superada por meio da consolidação da agroecologia. A autora salienta as contradições dos aspectos econômicos, sociais e ambientais do agronegócio fundamentado na monocultura e no latifúndio, e que em decorrência disso, gera uma dependência econômica do Brasil e ainda causa a destruição socioambiental.

A pesquisadora traz no primeiro momento um inventário pessoal de suas vivências não só com a terra, mas também com a agroecologia, sendo ambos muitos próximos e intensos em sua vida, desde tenra idade, da qual se tornou militante, levando-a para a área estudantil que abrangesse a luta e o desenvolvimento da região onde nasceu, Minas Gerais, bem como de proteger o meio ambiente da ação devastadora do capitalismo.

Como já dito acima, essa pesquisa se concentra na região de Minas Gerais, com observações sistemáticas feitas durante o X Congresso Brasileiro de Agroecologia (CBA), o IV Encontro Nacional de Agroecologia (ENA) e no Acampamento Maria da Conceição, em Minas Gerais, tendo como objetivo principal conformar uma matriz de análise e discussão da agroecologia a partir das categorias trabalho, formação e emancipação humana.

A pesquisa visa o compartilhamento a discussão e a problematização das diferentes perspectivas de construção do conhecimento agroecológico, na ótica e na experimentação da incursão que a própria autora fez pelo mundo da agroecologia, que defende a agroecologia com a obrigação de constituir práticas de desconstrução do paradigma hegemônico do capital para não se tornar uma opção auxiliar do sistema capitalista.

Esta pesquisa está estruturada e sistematizada em cinco seções que conduziram para apresentar os caminhos percorridos a fim de atender o objetivo proposto e responder ao questionamento norteador dessa pesquisa: “Como a Agroecologia pode se constituir na matriz produtiva de transição e superação do modelo técnico e tecnológico do Agronegócio, reestruturando a relação sinérgica entre a humanidade e a natureza?”.

As seções foram assim divididas: na primeira seção, a autora apresenta o tema da pesquisa; na segunda, é descrita a metodologia da investigação e a conformação da tese; já as seções 3 e 4 trazem a formação socioeconômica da agricultura capitalista no Brasil, iniciando com o modelo agroexportador do Brasil Colônia, passando pela inserção das tecnologias da Revolução Verde até a conformação do agronegócio, diante de uma ótica crítica de desconstrução da agricultura capitalista.

Na penúltima seção, é discutido a agroecologia a partir das categorias trabalho, formação e emancipação humana, pretendendo compreender o télos de sua práxis. E por fim, as considerações finais de uma pesquisa que acredita no contexto atual que se está diante de um processo em plena formação, de apontar como as organizações sociais devem direcionar para qual horizonte para inserir neste mundo moderno e capitalista projetos de sociedade onde se constrói a agroecologia.

Dos métodos utilizados buscou-se investigar a práxis agroecológica a partir do diálogo com as categorias trabalho, formação e emancipação humana, utilizando para isso, observação sistemática do IV ENA e do X CBA, visita ao Acampamento Maria da Conceição, ligado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como também uma entrevista a quatro agricultores agroecológicos. Deste modo, a autora colocou como premência teórico-metodológica a compreensão e a análise da agroecologia em seu movimento concreto.

Com essa pesquisa compreende-se que a Agroecologia não é um movimento homogêneo e como os demais movimentos gerados no interior de uma

sociedade capitalista, onde existe uma profunda desigualdade na distribuição de terra, a agroecologia tem seus aspectos contraditórios, mas também possui muitas perspectivas de radicalização, associadas a um novo projeto de sociedade, onde é permitido se repensar de forma estrutural a relação entre a sociedade e a natureza, buscando o equilíbrio entre a vida e as condições necessárias para a sua reprodução e manutenção, sem que ocorra uma degradação da natureza.

Na sequência, fizemos uma breve análise na Tese cujo título é **Construção da Agroecologia como projeto socialmente transformador: ação coletiva de mulheres guardiãs de sementes crioulas**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria - Rio Grande do Sul, de Andreia Vasconcellos (2020), cujo objetivo principal foi compreender os processos e relações sociais tecidas por mulheres rurais e jovens mulheres rurais na construção de práticas e de representações sociais de guarda de sementes crioulas. Segundo a autora, essa pesquisa teve início no desenvolvimento da sua pesquisa de campo da dissertação do mestrado, isso nos anos de 2014 e 2015.

A mulher camponesa tem uma participação importante na luta em defesa do meio ambiente, da agroecologia, das sementes crioulas, da inserção da mulher na produção e comercialização de produtos agroecológicos. Elas representam a classe camponesa e estão à frente no processo de desenvolvimento do meio rural. E nesse conjunto que envolve conhecimentos e técnicas ancestrais com os conhecimentos agroecológicos, que os mediadores sociais disponibilizam, é que as camponesas familiares de guarda produzem variados cultivos e criações, gerando com isso, segurança alimentar para as suas famílias, assim como também, comercializam os produtos excedentes nas diversas Feiras Agroecológicas, gerando renda e autonomia e com isso, garantem sua sobrevivência e de todos que estão sob seus cuidados.

A pesquisa supracitada para fins didáticos foi dividida da seguinte forma: capítulo um, a autora construiu uma linha histórico-temporal, a fim de apresentar os processos sociais e as construções que envolveram as camponesas familiares e suas sementes, aliado com o papel dos mediadores sociais, ligados ao Sindicato dos Agricultores e das Agricultoras Rurais de Remígio (SAARR), da AS-PTA e da ASA-Paraíba⁴.

⁴ A AS-PTA Agricultura Familiar e Agroecologia é uma associação de direito civil sem fins lucrativos que, desde 1983, atua para o fortalecimento da agricultura familiar e a promoção do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. A experiência acumulada pela entidade ao longo desses anos permitiu

Já no capítulo dois são apresentadas informações explicativas sobre a realidade das mulheres que trabalham na Feira Agroecológica de Remígio e das produções de origem vegetal, animal e de alimentos processados feitos pelas camponesas familiares de guarda. A autora busca a compreensão dos processos que formam o cotidiano produtivo das camponesas familiares de Remígio, como elas organizam a vida em torno dos seus plantios, criações, processamento alimentar e dos processos como tudo isso se transforma numa fonte de renda, proporcionando a elas e suas famílias, melhores condições de vida.

Para o capítulo três, a autora fez uma análise das subjetividades e representações elaboradas em torno das sementes nas vidas das mulheres de guarda de Remígio. E ao entrar em contato com essas camponesas foi possível perceber como a religiosidade é forte na vida delas e está intrinsicamente ligada a vida no campo, não podendo dissociar a religião/fé da lida diária das atividades de plantio, roçado e colheita. Essa ligação pode ser observada mais de perto com as entrevistas realizadas com as jovens rurais guardiãs da cidade de Remígio, que trazem em seus relatos, maneiras e práticas de ser e de fazer agricultura e guardar as sementes, criação e a busca por novos mercados e formas, que rementem e as ligam aos pais e aos avós, mantendo a conexão com sua ancestralidade.

A região de concentração dessa pesquisa é a de Borborema, na Paraíba, mais precisamente no município de Remígio e contou com a participação de vários agentes sociais ligados aos sindicatos e movimentos de trabalhadores sem-terra, tendo os mediadores sociais de organizações não governamentais como apoiadores que visaram a mobilização de mulheres, homens e jovens camponeses em processos de desenvolvimento rural, baseados na Agroecologia, como estratégia para a preservação do meio ambiente e inclusão socioprodutiva.

Para a condução da pesquisa utilizou-se do método de estudo de caso e como critério de escolha da cidade de Remígio foi devido a importância da participação de mulheres e de jovens mulheres no plantio e na guarda de sementes crioulas. A

comprovar a contribuição do enfoque agroecológico para o enfrentamento dos grandes desafios da sustentabilidade agrícola pelas famílias agricultoras. A AS-PTA participou da constituição e atua em diversas redes da sociedade civil voltadas para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Ao mesmo tempo em que constituem espaços de aprendizado coletivo, essas redes proporcionam ações articuladas de organizações e movimentos da sociedade para influenciar elaboração, implantação e monitoramento de políticas públicas. (Agricultura e Agroecologia. 2010. Disponível em: <<https://aspta.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 09 dez. 2024).

abordagem é qualitativa que utilizou das técnicas de entrevistas semiestruturadas e das observações participativas, que aconteceram nas casas das mulheres e também durante as participações nos eventos, oficinas e datas comemorativas. E para o trabalho da fundamentação teórico metodológica e no conhecimento da produção bibliográfica relacionada ao contexto empírico a pesquisa bibliográfica foi relevante.

A autora considera que seu maior investimento é trazer o esclarecimento de qual entendimento que as mulheres e jovens mulheres rurais a respeito do assunto das sementes crioulas e tudo que gira em torno da sua segurança alimentar, de que forma esse conhecimento é repassado, como contribuem para a manutenção da sustentabilidade dos agroecossistemas familiares e quais os significados atribuídos às sementes crioulas. E esse esclarecimento foi possível graças a entrevista semiestruturada, visto que essa é a principal técnica de produção de dados para a pesquisa.

As mulheres e jovens mulheres rurais tornam-se agentes sociais essenciais para o desenvolvimento rural, no município de Remígio, e isso é devido suas significativas participações na preservação do meio ambiente, no fortalecimento de produções alimentares, na construção de mercados agroecológicos e nos avanços da autonomia das mulheres.

Passamos a analisar Dissertações, como a apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, de Carollina Martins de Paiva Ribeiro (2021) que tem como título a **Integração curricular em uma escola agroecológica no Sul de Minas**: caminhos percorridos pelas educadoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo de currículos escolares se apresenta como veemente ferramenta na compreensão em profundidade de uma determinada realidade escolar e ante tamanha importância foi que esse estudo teve como objetivo principal investigar o desenvolvimento do processo de construção da integração curricular em uma Escola Agroecológica de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), da zona rural de um município do sul do estado de Minas Gerais.

O interesse da autora sobre o tema escolhido se deu pelo intrínseco desejo de desenvolver uma temática pela qual se encantou ainda na sua graduação de Pedagogia (embora não seja essa sua primeira graduação), com a disciplina “Teoria

dos Currículos”, sendo que coincidência ou não, foi o período também em que ela estava escrevendo o seu pré-projeto para o processo seletivo do Mestrado. E ao entrar em contato enquanto educanda e educadora participando do projeto na Escola Agroecológica, que tornou foco da sua pesquisa, houve uma evolução para a concretização de sua dissertação, que buscou responder à questão problematizadora: como se desenvolveu o processo de construção da integração curricular nessa Escola Agroecológica localizada no sul do estado de Minas Gerais?

Atualmente as ideias neoliberais estão cada vez mais presentes nas escolas, onde se vê mais “mercado” que escola e a concorrência ganha proporção cada vez maior. Escolas competitivas, individualistas que ditam como deve ser as áreas da vida humana, contudo, quando se fazem investigações e buscam sobre as iniciativas de comunidades escolares a procura de construir currículos integrados, contextualizados, democráticos, significativos e que possam de fato fazer sua contribuição a fim de formar de modo integral seus educandos, desenvolvendo neles um pensamento crítico e formando cidadãos capazes de exercer sua cidadania esclarecida, se compreende a extrema relevância desse componente para esse contexto atual.

E para realizar essa investigação, a autora se valeu de uma pesquisa qualitativa, com ênfase no estudo de caso na Escola Agroecológica, utilizando para a coleta de dados, a análise documental, como Projetos Político Pedagógicos e entrevistas com roteiros semiestruturados que foram realizadas com o grupo de professoras(es) e com a diretora, representante da equipe gestora da Escola Agroecológica.

Para abranger todos os dados coletados e diante da importância que esse tema é para a atualidade, a autora dividiu a pesquisa em quatro capítulos, onde um complementa o outro. No primeiro capítulo, ela faz uma trajetória pessoal-profissional, trazendo suas motivações e o seu envolvimento com o assunto abordado no trabalho e a sua relação com a Escola do estudo de caso. Já no capítulo dois, ela faz uma imersão nas teorias que fundamentaram a construção de sua dissertação.

Para o capítulo três ficou reservado a parte metodológica, onde os procedimentos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa foram expostos. No capítulo quatro, é apresentado os resultados obtidos através das análises e da discussão tendo para isso a base no referencial teórico. E ao final, ela faz suas considerações da pesquisa, deixando reflexões e questionamentos em relação aos

desdobramentos dos resultados que a pesquisa chegou e também, quais as ações futuras a fim de mudar a realidade até hoje vivenciada.

Realidade essa que não faz parte apenas dessa Escola Agroecológica da zona rural da região sul de Minas Gerais, mas que é observada em todo o país. Ao avançar nas investigações feitas a partir da análise dos dados, notou-se que o processo de construção da integração curricular no ambiente escolar estudado estava baseado na Ecologia Interior, que está relacionada na busca por uma educação integral, onde se formam valores oriundos da Filosofia Budista da S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche, fazendo uma ligação entre a Agroecologia e a Filosofia Budista e o meio físico (natural/rural) e social em que a Escola estava inserida.

Analizamos também a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual foi intitulada como **Educação do Campo e desenvolvimento territorial**: um olhar sobre as contribuições da política de formação de professoras(es) do campo em Santa Rosa de Lima (SC) da autora Cláudia Regina Ataíde de Paula (2022).

A referida pesquisa teve como objetivo principal analisar potenciais vínculos entre as políticas públicas destinadas para a formação de educadoras (es) do campo, mais especificamente pelo programa ProCampo, a oferta de uma Turma da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, no município de Santa Rosa de Lima e o processo desenvolvimento territorial nas Encostas da Serra Geral, que ocorre desde o início da década de 90.

Quando se fala em Educação do Campo é preciso analisar todo o esforço colocado para que seja uma educação de qualidade e foi justamente ante esse contexto, que surgiram alguns questionamentos que essa pesquisa objetivou responder, sendo eles: qual foi a importância disso? Quais contribuições a formação de educadoras e educadores do campo aportou ao processo de construção territorial já em curso nas Encostas da Serra Geral, tendo como região de concentração de observação e pesquisa o território de Santa Rosa de Lima – SC.

Para responder aos questionamentos apresentados acima, a pesquisadora usou da metodologia de estudo de caso, com natureza qualitativa, que para a obtenção dos dados primários e secundários, utilizou do levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e entrevistas. Esses dados foram devidamente organizados, divididos e apresentados assim: a primeira parte em que ela faz a apresentação de

suas ideias motivadoras para a realização da pesquisa, seguida do capítulo um, onde consta a introdução. Na sequência vê-se o capítulo dois com o referencial teórico, que traz um breve histórico da Educação do Campo no Brasil; as principais Políticas Públicas de formação de professoras(es) de Educação do Campo (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera e Programa de Apoio à Formação Superior: com a Licenciatura em Educação do Campo ProCampo).

A autora faz uma contextualização sobre o território das Encostas da Serra Geral como ponto de introdução para contar, a partir das entrevistas com os ex-docentes e ex-gestores, Professor Antonio Munarim e Professor Wilson (Feijão) Schmidt, a experiência da UFSC no processo de construção e implantação do Curso de Educação do Campo no formato itinerante, em especial sobre a Turma - 2012 das Encostas da Serra Geral (ESG).

No capítulo três está descrito a metodologia e os procedimentos utilizados nesta pesquisa. Já no capítulo quatro é feita a análise dos dados, onde se apresenta as entrevistas que foram realizadas com cinco das(os) egressas(os) do Curso de Educampo, Turma de 2012 das ESG. E por fim, as considerações finais, com os resultados obtidos. Resultados estes que mostraram que o Curso contribuiu também para despertar o interesse, fortalecer e qualificar as discussões e o papel participativo das(os) estudantes nas situações em que envolvem o desenvolvimento do território.

Fizemos análise também, da Dissertação de autoria de Andrea Silva Castro (2022), trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, com o título **Educação do Campo**: entre o fazer pedagógico e o saber popular. A pesquisa em questão foi realizada na Escola Municipal Enock Alves Bezerra, localizada no povoado Embiral, zona rural de Imperatriz – MA, ao justificar sobre a escolha dessa instituição de ensino, a autora explica que pelo fato de já ter realizado outra pesquisa nessa escola e pela forma como os resultados alcançados foram recebidos, a fizeram retornar até lá para que um novo estudo fosse desenvolvido.

Esse estudo teve como objetivo geral contribuir para a Educação do Campo, no contexto do fazer pedagógico e do saber popular, na Escola Municipal Enock Alves Bezerra, tendo como pano de fundo, as vivências da cultura da região e o saber popular, com o foco na educação do/no campo e a prática pedagógica dos professores. Foi diante essa realidade que se buscou investigar e responder as

questões problematizadoras: como acontece a Educação do Campo num contexto que envolve o fazer pedagógico e o saber popular na Escola Municipal Enock Alves Bezerra? Como as(os) professoras(es) compreendem a escola do campo? Como os educadores/as se percebem enquanto educadores no/do campo? Como os professores/as trabalham os processos culturais da comunidade em sala de aula?

E para responder a esses questionamentos, como metodologia foi utilizada uma pesquisa ação, que teve a participação de sete sujeitos/as (cinco professores, uma diretora e o gestor da Escola Municipal Enock Alves Bezerra). A pesquisa é de natureza qualitativa com contribuições do materialismo histórico e dialético, que usou para a coleta de dados observações, diário de campo, gravações, análise de documentos e os círculos de cultura.

O tema abordado foi dividido didaticamente em cinco capítulos, a contar da introdução, onde a autora faz um apanhado geral e apresenta o tema e descreve o que o leitor deve encontrar nos próximos capítulos. No capítulo dois ela trata dos caminhos da Educação do Campo: entre lutas, exclusões e conquistas, relatando o percurso que a educação no campo faz para alcançar seus propósitos. Para o capítulo três foi reservado a exposição da metodologia, quais caminhos metodológicos foram seguidos. O capítulo quatro traz um título muito interessante, bem como instigante: “O chão da Escola Enock Alves Bezerra, onde os participantes dialogaram sobre percepção que têm sobre a Educação do Campo e ao final, a autora traz suas considerações, aproximações e distanciamentos da cultura e do saber popular nas práticas pedagógicas.

A autora é ciente que sua pesquisa se limita e carece de mais estudos até mesmo porque a Educação do Campo sofre com a ausência de políticas públicas, e que não é fácil desapegar de tamanha caracterização, mesmo com as conquistas já alcançadas. Os resultados alcançados constataram que os educadores vivenciam uma educação urbanocêntrica e a cultura da comunidade ocupa espaço mínimo nas práticas pedagógicas, mas que, por meio do trabalho dialógico é possível refletir sobre a questão da autonomia, e assim, surgirem ideias para novas abordagens sobre a cultura e saberes da comunidade através da prática pedagógica dos professores/as.

A próxima análise feita foi no trabalho de autoria da Marinalva Sousa Macedo, Dissertação do ano de 2013 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão intitulada **A construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo:**

contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. A Educação do Campo é uma temática englobante e que carece de políticas públicas que supra de fatos suas necessidades, e foi justamente por essa demanda que a autora traz para debate a sua pesquisa que tratou do processo de elaboração/execução das políticas públicas para a educação básica do campo. O lócus da pesquisa são as escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária no Maranhão, conquistadas pelo MST.

Essa luta por políticas públicas para o campo tem como marco histórico a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), reafirmado nas I e II Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo. E quando a pesquisadora participou como professora no II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão. Atualmente, este assunto a deixou ainda mais intrigada e desejosa de desenvolver a que hoje é sua dissertação.

Partindo dessa contextualização que a autora levantou os seguintes questionamentos: historicamente, nas últimas décadas, como veio se consolidando a luta dos movimentos sociais do campo por educação pública? Como se articula a luta por políticas educacionais com a defesa da construção do PPP? Qual o sentido da luta por educação pública desencadeada pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP para as escolas do campo? No Maranhão, considerando a Educação do Campo e em áreas de assentamento, como as escolas vêm se articulando para construir o PPP?

São indagações que levam a pensar na verdadeira ideologia dos movimentos e da necessidade de se fazer políticas públicas que atendam e supram as carências educacionais do campo. E desta forma, o objetivo geral foi estabelecido que foi de apreender o sentido da luta por educação pública, desencadeado pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP.

Para responder aos questionamentos e alcançar o objetivo determinado, a pesquisadora utilizou das seguintes práticas metodológicas: pesquisas bibliográfica, documental e de campo, a fim de apresentar de modo claro e objetivo os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem nesse espaço social muitas vezes esquecido pelos outros espaços existentes na sociedade. Foram utilizadas para a coleta de dados roteiros de entrevista semiestruturada com os professores e coordenação pedagógica da escola Roseli Nunes, localizada na zona rural do município de Lagoa Grande do Maranhão - MA.

Didaticamente esse estudo foi estruturado em três capítulos, onde no primeiro capítulo a autora traz discussões políticas públicas para o campo, bem como também a definição de políticas públicas. Para o segundo capítulo, apresentou-se as políticas públicas para a educação básica do campo no estado do Maranhão, bem como a sanções do Setor de Educação do MST. No terceiro capítulo ela fez uma análise do processo de elaboração/execução do Projeto Político-Pedagógico na Escola Roseli Nunes, escola essa que na época dispunha de uma turma de Ensino Médio integrado à educação profissional e ao curso Técnico em Agropecuária. A escola Roseli Nunes até então era a única escola de Ensino Médio do assentamento.

Ao final de seu estudo, a autora espera que consiga inspirar e motivar mais pesquisadoras(es) a debaterem esse assunto, assim como também, logrou alcançar o objetivo de mostrar a necessidade real de organização do PPP por meio de um trabalho pedagógico consistente nas escolas do campo, sendo esse um grande, se não, o maior desafio enfrentado nesse contexto.

Analizamos ainda, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão que tratou sobre **A formação do educador do Campo**: concepções, desafios e perspectivas à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de autoria da Regiane Oliveira Rodrigues (2022). Esse estudo tem como objetivo geral, analisar a formação do Educador do Campo articulada às particularidades condizentes à sua área de atuação.

E para tal feito, a metodologia usada foi a investigação de natureza qualitativa referenciada numa perspectiva crítica, onde o campo empírico escolhido foi o Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal – MA. E para a coleta de dados, a pesquisadora optou pelos meios da pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas feitas a distância com três professores e três alunos, haja vista, o período de realização desse trabalho coincidiu com o contexto pandêmico provocado pela pandemia covid-19.

A(o) educadora(or) do campo tem a grande missão de desenvolver os sujeitos do campo, aqueles sujeitos que vivem e constroem histórias a cada dia; desmistificando através da sua prática o discurso que orienta o processo ensino-aprendizagem, que mostra verdadeira imagem de uma educação atrasada, minguada e de baixa ou sem nenhuma qualidade mesmo. Isso porque quem pensou na Educação do Campo não tem o mínimo de conhecimento possível e muito menos vivenciou ou vivencia a realidade desse ambiente.

E foi mediante essa triste e precária realidade da Educação do Campo que a pesquisadora chegou até ao problema de investigação de sua pesquisa, que da situação problemática exposta acima, surgiram os questionamentos: a política de Educação do Campo atende a realidade desse espaço social? Quais necessidades do campo a formação dos professores deve atender? A sua atuação corresponde às expectativas dos alunos, da escola e da comunidade?

E deparada com tais indagações, a autora estruturou sua pesquisa da seguinte forma: a princípio na sua introdução ela apresenta o objeto de estudo e o motivo que a fez escolher a temática. Ainda na introdução é colocado as questões norteadoras, os objetivos gerais e específicos, a metodologia aplicada teóricas e como ficou estruturada pesquisa. Já na segunda seção, lê-se sobre a análise das concepções da Educação do Campo, conceito e sua evolução a partir dos seus movimentos históricos. Aborda também as políticas públicas da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e o PRONERA.

Ao passar para a terceira seção, ela coloca em discussão a formação de professores da Educação do Campo, fazendo um resgate histórico em que se vê as lutas e as conquistas, a formação do educador do campo e as necessidades do campo que a formação dos educadores deve conter. Para a quarta seção é visto o Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal-MA, desde sua regulamentação, passando pela proposta pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a análise das intencionalidades na formação do professor. É aqui que os seis sujeitos participantes desse estudo são apresentados. É nesta seção também foi feita a análise e o tratamento dos dados coletados através das entrevistas realizadas, e onde se observa as percepções dos sujeitos (professores e alunos). E por fim, a última seção, se desdobra as considerações finais da autora e a apresentação dos resultados obtidos.

Existe uma necessidade real e evidente na formação inicial de educadoras(es) do campo para que atenda os desafios encontrados e vivenciados no campo, tais como as disputas de terras, grandes conflitos são travados pela terra, que essa formação seja dinâmica e que o processo de ensino e aprendizagem abranja de fato as necessidades do campo e dos sujeitos que ali vivem. E para que isso aconteça é preciso reconhecimento de uma política de Educação do Campo eficaz e que englobe todos os problemas desse espaço social.

O levantamento realizado, caracterizou uma etapa importante e fundamental para a nossa pesquisa, pois, contribuiu com a composição teórica e metodológica para o desenvolvimento do nosso trabalho. Sua importância pode ser destacada pelos seguintes aspectos: compreendermos o que já foi estudado sobre o tema, identificar lacunas no conhecimento e evitar duplicação de esforços, nos ajudando a situar a pesquisa dentro do contexto acadêmico e a justificar sua relevância para o direcionamento de nosso estudo.

Nos deu possibilidade de maior embasamento necessário para construir o referencial teórico da pesquisa, alinhando conceitos e teorias relevantes para interpretar e analisar os dados; contribuiu para que pudéssemos identificar métodos, técnicas e abordagens já testadas e validadas, ampliando o horizonte do nosso olhar acerca do tema, a partir de outras(os) autoras(es) que apresentam perspectivas e definições diferentes acerca do problema de forma mais abrangente e crítica.

Consideramos que a leitura dos estudos acima elencados, nos permitiu subsídios para melhorar e ampliar a nossa argumentação, permitindo que as conclusões estejam fundamentadas em uma base sólida de conhecimento. Não se restringindo apenas a uma formalidade, mas uma leitura referencial para garantir a qualidade, originalidade e relevância desta pesquisa.

1.5 Estrutura da pesquisa

A presente pesquisa ancorou-se em conceitos relativamente estabelecidos, como: Agroecologia, Educação do Campo, Formação de professoras(es) e MST. O tema de nossa pesquisa versou sobre formação de professoras(es) para o ensino de Agroecologia, do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, escola de Ensino Médio técnico-profissionalizante da rede estadual de ensino do Maranhão, no qual fizemos uma abordagem sobre os processos formativos que a mesma está envolvida.

Para fins de organização de nossa trajetória de pesquisa, estruturamos nosso trabalho em seções convergentes em suas análises, que cremos que nos auxiliaram na composição da dissertação. Intencionamos analisar de que forma uma proposta de formação de professoras(es) de escolas camponesas poderá contribuir para o ensino da agroecologia subsidiada por um Guia de Orientações Didático-pedagógicas em Agroecologia.

Nesse sentido, pretendeu-se refletir sobre os princípios da Educação do Campo e sobre os temas que envolvem a Agroecologia, de maneira que nos permitisse, auxiliar as práticas das(os) professoras(es) no compartilhamento de seus saberes para que essa ação reverberasse, positivamente no seu percurso escolar. Organizamos, desse modo, o nosso estudo em quatro seções estruturadas conforme descrito a seguir:

Na **primeira seção** apresentamos a **INTRODUÇÃO** com subseções contendo a justificativa, a caracterização e a delimitação do problema de pesquisa, o interesse pelo tema, referências de pesquisas e a estrutura do trabalho. Neste espaço fizemos a exposição da relevância do estudo a ser desenvolvido, a nossa inclinação e a motivação em estudar sobre o tema, além, de apresentar os autores e autoras que utilizamos como inspiração para os nossos estudos.

A **segunda seção** versou sobre **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): reflexões sobre o percurso**, apresentando os aspectos legais, as lutas e as conquistas da Educação do Campo, o paradigma da educação rural *versus* Educação do Campo, delineando os princípios que regem cada um deles, referenciaremos a profissionalização e a identidade de professoras(es) da Educação do Campo, evidenciando os saberes ensinados, sua prática, na perspectiva da gestão da aprendizagem e sobre sua profissionalização propriamente dita, quanto ao trabalho como educador. Nesta seção trouxemos alguns conceitos e definições sobre Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância, inter-relacionando com a pedagogia do MST e a formação de professores(as) do campo.

Na **terceira seção** discorreremos sobre **AGROECOLOGIA E PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: análises e considerações**. Nesta seção, fizemos uma abordagem sucinta sobre o desenvolvimento das práticas curriculares sustentáveis na Agroecologia. Aqui analisamos as políticas e práticas curriculares sustentáveis no ambiente escolar, as contribuições do MST nessa discussão, os tempos e espaços educativos considerados para a Educação do Campo e a importância de cada elemento desses, na construção de um currículo que comunguem com as necessidades e interesses das populações do campo.

Na **quarta seção** apresentamos os **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA** com subseções que aludiram a abordagem da pesquisa, com enfoque na pesquisa qualitativa, com a sua finalidade e métodos utilizados para configurá-la. Nessa seção, para fins de caracterização do local da pesquisa, falamos um pouco sobre a cultura local do Assentamento Cigra, a partir das

experiências do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. Nesse momento, fizemos a imersão das(os) participantes da pesquisa, para robustecer os estudos e, além disso, apresentamos os instrumentos aos quais recorreremos para a composição de dados, como entrevistas semiestruturadas e possíveis registros fotográficos para a constituição de elementos que reflitam o mais próximo do real, as características do lugar e da dinâmica de funcionamento e atendimento da escola.

Na quinta seção apresentamos a análise dos dados da pesquisa, a partir das categorias construídas ao longo da investigação e do referencial teórico. Essa seção se fez fundamental em nossa pesquisa porque permitiu transformar as informações em conhecimento significativo e confiável, nos demonstrando aspectos relevantes para a nossa tomada de decisão acerca das conclusões com base em evidências, o que contribuiu para a precisão e a validade das decisões tomadas durante a pesquisa.

Nos permitindo ainda, identificar padrões, tendências e relações entre variáveis que não seriam evidentes apenas com a observação superficial; na verificação de hipóteses e teorias, considerando os dados levantados.

Com a análise dos dados, conseguimos avaliar rigorosamente o objeto da pesquisa com fins de obter resultados confiáveis e precisos, o que para nós, é vital para a credibilidade e a robustez das conclusões, apoiando a nossa argumentação e justificação para melhor comunicação dos registros realizados, dando consistência aos nossos estudos, permitindo identificar especificidades inerentes à natureza desta pesquisa.

Abordamos sobre as práticas educativas agroecológicas no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes – MA e a formação de professoras(es) para o ensino de Agroecologia, sobre as concepções de Agroecologia das(os) participantes da pesquisa, sobre as políticas educacionais voltadas para as populações do campo e as particularidades da Escola Roseli Nunes, sobre a relação entre o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes e a comunidade, sobre as práticas educativas e as propostas metodológicas desenvolvidas na Escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e visita guiada, roda de conversa e registro fotográfico como estratégia de coleta.

E, finalmente, na sexta seção, temos as considerações finais acerca de nossa pesquisa, fazendo um breve resgate do que foi pesquisado e de como

constituímos os nossos estudos em torno dessa temática, avaliando todo o percurso e os resultados obtidos a partir das evidências encontradas.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): reflexões sobre o percurso

2.1 Aspectos legais: sobre conquistas

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura no Art. 205, que “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 das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ademais, no Art. 210, o mesmo instrumento legal decide que: “serão fixados conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”.

Já num contexto local, a Constituição do Estado do Maranhão reforça o princípio constitucional e destaca em seu Art. 218 que “os conteúdos do ensino fundamental, para a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos regionais, atenderão aos aspectos, históricos e geoeconômicos do Estado” (Maranhão, 2019, p.109). O parágrafo 1º do mesmo artigo, estabelece que “os alunos de escolas rurais, em regiões agrícolas, têm direito a tratamento especial, adequado à sua realidade, devendo o Poder Público adotar critérios que levem em conta as estações do ano e seus ciclos agrícolas” (Maranhão, 2019, p.109).

O parágrafo em questão, alinha-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, que define em seus artigos 23 e 28 a necessária adequação do processo educativo às peculiaridades da vida no campo, ao seu trabalho e a sua cultura, abriu espaço para o repensar da educação ofertada às populações do campo, conduzindo a um amplo movimento acerca da educação, necessária para atender à diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo, conforme redação a seguir:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Brasil, 1996, p. 9).

Esses dispositivos legais, refletem o empenho do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil, que segundo ARROYO e FERNANDES (1999), constituiu-se como um momento importante e espaço amplo para os debates sobre as necessidades e especificidades da oferta do ensino das populações do campo brasileiro. E nesse contexto, ocorreram eventos como o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia-GO, com importantes sujeitos institucionais, articulados entre si, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Esse momento também, contribuiu para a elaboração e instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº01/2002). O documento traz indicações e referências para a organização da escola, ampliação da oferta e melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo. Um princípio importante diz respeito à identidade da escola do campo:

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, p. 1).

Essa definição da identidade da escola do campo exige a formatação de currículos, metodologias e formas de gestão que atendam as demandas, as especificidades e as necessidades históricas de educação dos diferentes povos e contextos do campo. Em seu artigo 3º, a Resolução CNE/CEB nº 01/2002 reafirma o direito de todos à educação, colocando a necessidade de garantir a universalização do acesso dos povos do campo à Educação Básica e à educação profissional de nível técnico.

Esta proposta se insere no contexto da Educação do Campo, compreendida, ao mesmo tempo, como conceito e movimento, enquanto unidade político-epistemológica que se estrutura e ganha conteúdo e forma no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses e das relações que se estabelecem entre sociedade civil e o estado (no sentido restrito) para a efetivação do direito à educação.

No Maranhão, seguindo os preceitos das legislações nacionais, encontramos a Resolução Nº 104/2011 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão CEE-MA, que em seu artigo 5º, menciona a quem se destina e o que deve reafirmar a Educação do Campo:

I - Destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais diversas formas de produção da vida: indígenas, afrodescendentes, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, quebradeiras de coco, rendeiras, pescadores artesanais, ribeirinhas, ciganos, artesãos, assentados e acampados da reforma agrária, entre outros; II - Deve reafirmar o pertencimento étnico, elemento importante de construção da identidade histórico-cultural, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígena, assegurado aos últimos o cultivo da língua materna nas escolas (Maranhão, 2011).

Ainda sobre a Resolução nº 104/2011, em seu artigo 8º, trata da Educação do Campo, em nível médio, numa perspectiva técnica e profissionalizante, orientando que a escola do campo deve respeitar as diversidades e peculiaridades regionais, dando suporte aos arranjos produtivos sociais e culturais locais. O documento em questão, converge para o Plano Estadual de Educação (PEE) que na meta 3, estratégia 3.10 – orienta quanto às garantias da oferta do Ensino Médio em escolas do campo com metodologias adequadas à realidade das diferentes populações camponesas.

Nesse sentido, inferimos que as escolas podem oferecer em sua estrutura curricular, cursos em nível médio que habilitem os estudantes para o exercício profissional de modo que o jovem seja preparado para atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade, de forma a proporcioná-los(as) o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

2.1.1 Princípios da Educação do Campo

Sobre a particularidade da Educação do Campo, Molina & Freitas (2011, p. 20), reforçam que o movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais e de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor.

Visto isso, a Educação do Campo, originada no bojo das organizações e Movimentos Sociais do Campo, está diretamente relacionada às lutas pela terra,

reivindicando o direito de uma educação que leve em conta o contexto dos povos do campo, envolvendo os sujeitos do campo no processo educativo, respeitando suas formas de vida, organização do trabalho, relações com o tempo, valores, saberes, memórias e, de maneira geral, sua cultura e suas necessidades sociais e humanas.

No que se refere a formação humana, Moreira, Ramos e Santos (2005, p. 37) explicitam que o processo educativo nessa perspectiva, possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social, responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural.

Esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo, segundo Molina (2010), devem refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente, sistemática e deve atravessar toda a vida escolar dos estudantes. Trazer as narrativas de vida das pessoas para a escola, como orienta Molina (2010), além de ser uma estratégia de reconhecimento dos sujeitos, é um pré-requisito para entender a experiência do povo que produz conhecimento.

Na perspectiva da Educação do Campo, essas experiências devem alinhar-se aos princípios que iluminam a modalidade, a qual estamos realizando esses estudos conforme o que preconiza os Referências Nacionais para uma Educação do Campo. Segundo esses referenciais, são seis os princípios pedagógicos propostos e que fundamentam a identidade da escola do campo e, que buscam materializar o conceito de Educação do Campo:

- 1) Princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- 2) Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- 3) Princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem;
- 4) O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- 5) O princípio pedagógico da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável;
- 6) O princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2005).

Observamos que o conjunto de princípios da Educação do Campo concebe a escola enquanto espaço de formação de sujeitos articulada a um projeto de

emancipação humana, que pode incorporar diversidade, assim como precisa tratar do antagonismo que envolve os modelos de agricultura.

Para isso, segundo Callado (2004), incorporar ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é fundamental para um projeto político de Educação do Campo emancipatório. E conforme Molina(2010), esses princípios, também, valorizam os diferentes saberes no processo educativo da Educação do Campo, dando relevância à história das comunidades camponesas, potencializando o diálogo acerca dos saberes elaborados, além de considerar significativos os diferentes tempos e espaços onde se estabelece a aprendizagem dos sujeitos.

Segundo Arroyo (2011, p.117):

Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes de conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes.

A partir dessas reflexões, podemos dizer que a Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles e envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferentes, portanto, não são apenas os saberes construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. Na perspectiva de Arroyo (2010), a sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é neles que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

Conceber uma educação que de fato contemple as especificidades do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, em nome de uma reconstrução dos modos da vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Para isso, a educação deve pensar o desenvolvimento dos territórios, levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e a necessidade dos povos que vivem no campo numa perspectiva autônoma e de colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

O currículo elaborado para a Educação do Campo deve contemplar a história, memória, problemas, lutas e questões do campo relativas aos aspectos econômicos, sociais, ambientais e culturais, e ao mesmo tempo acolher e atender o

que dispõe os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo apresentados no documento, Referenciais para uma Política Nacional da Educação do campo (Brasil, 2005).

As políticas de Educação do Campo, seguindo a orientação nacional, devem respeitar a heterogeneidade dos povos do campo e observar dois eixos primordiais: o primeiro é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; o segundo, é que as políticas nacionais devem ser articuladas de modo a atender as demandas de acordo com as especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais.

Deduzimos que é importante a ampla participação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil na construção dos planos educacionais para o campo, de modo que, seja preservada a identidade camponesa, a sua complexa diversidade e mantido o compromisso com o projeto de desenvolvimento sustentável que esteja intrinsecamente articulado aos projetos pedagógicos dos estados e dos municípios.

2.2 A questão agrária no Brasil: pelo direito à terra

Nesta seção, falamos sobre o projeto de construção da Reforma Agrária no Brasil, a formulação dos latifúndios no Maranhão, a partir de autoras(es) clássicos da Sociologia Rural brasileira como José de Sousa Martins e Antônio Bispo dos Santos. A seção apresenta a seguir, breves considerações sobre o tema.

Seguindo a perspectiva dos aspectos históricos, marcos legais e conquistas da Educação do Campo, a nossa pesquisa fez uma abordagem nas questões agrárias no Brasil e a relação que esse tema possui com o contexto educacional. Buscamos, deste modo, elementos de reflexão acerca do projeto de educação voltados para o campesinato, tendo em vista, as lutas dos agricultores atualmente no Brasil por uma educação de qualidade e que se contrapõe a um modelo que distancia de seus ideários.

Partimos dos registros documentais encontrados na história do Brasil, como por exemplo, as Sesmarias, que segundo LIMA (1988, p. 39) foi a Lei que distribuía as terras entre produtores, obrigando-os a nelas manter algum tipo de cultivo, bem como, a Lei de Terras de 1850, que agregou um grande valor ao solo e tornou as propriedades inacessíveis à população de baixa e média renda. Esses registros nos

mostram que marca a prevalência da exploração agrícola, a partir de métodos fundamentados na concentração de grandes extensões de terra e posses, sobretudo na produção de monoculturas, para que assim possamos compreender como essa característica latifundista, irá repercutir na vida das populações do campo e por conseguinte como essa temática é posta nos processos de educação das populações do campo.

Sobre esse aspecto, Martins (1997, p. 12), diz que, em meados do século XIX:

[...] surge a questão agrária quando a propriedade da terra, ao invés de ser atenuada para viabilizar o livre fluxo e reprodução do capital, é enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário de terra. Ela se torna instrumento da criação artificial de um exército de reserva, necessário para assegurar a exploração da força de trabalho e a acumulação. A questão agrária foi ganhando visibilidade, à medida que escasseavam as alternativas de reinclusão dos expulsos da terra”.

Santos (2018) faz uma análise problematizadora acerca da estrutura de propriedade, posse e uso da terra, historicamente identificada por sujeitos sociais determinados, ao denominar as pessoas que ocupavam a terra, como posseiros, destacando o estatuto da terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964.

Fizemos, dessa forma, uma análise acerca dessa questão, sob a ótica de autores como José de Souza Martins (1997) e Antônio Bispo dos Santos (2018), que discutem essa pauta e mostram elementos que consideramos, substanciais para a compreensão do problema da concentração fundiária, as injustiças no campo e a miséria em que são submetidas as populações rurais. Dessa forma, acreditamos que essa discussão, não poderia ficar distante de nossa pesquisa pelo fato de entendermos que a luta pela terra, está fortemente ligada às questões de educação para o campo brasileiro.

E ao falarmos sobre a questão agrária no Brasil, é importante analisarmos a relação entre o problema da concentração fundiária, as injustiças no campo, a miserabilidade imposta à população rural e a insipiência de uma reforma que dê conta de combater desigualdades que acontecem no campo, como recomendam Molina e Sá (2012).

Conforme Lima (1988), a historização da questão agrária em nosso país, nos revela que a estrutura agrária brasileira, além de conservadora, está concentrada nas mãos de poucos e essa forma de manutenção de terras tem sua origem desde o período da colonização portuguesa, que instituiu o regime de Sesmarias.

O autor acima, nos revela, que esse regime vigente em Portugal foi trazido para o Brasil juntamente com a coroa portuguesa e consistiu em posse de grandes áreas de terra pelo império, onde o agricultor tinha o direito de posse e o rei (ou o Estado) mantinha o domínio das terras.

A história também registra que esse modelo, estruturou-se sobre três pilares considerados essências à época, para a organização social que foi, a grande propriedade fundiária, a monocultura de exportação e o trabalho escravo.

De acordo com Coggiola (2007, p. 03) o sistema colonial de distribuição de terras foi o responsável pela formação do latifúndio e não favoreceu a pequena propriedade. E sem a pequena propriedade, o latifúndio constituiu a unidade econômica básica da colônia. O sistema de concessão de terras por sesmarias foi abolido após a independência do Brasil em 1822, com a revogação da legislação portuguesa, que passou a não mais estender-se sobre as terras do Brasil.

Em contraposição a esse formato de organização social, tem-se a produção familiar, mesmo que de forma subordinada aos grandes proprietários, produzindo sobretudo produtos para a subsistência e para o consumo de suas comunidades. Destacamos assim que:

[...] no Brasil, a grande propriedade, dominante em toda a sua história, se impôs como um modelo socialmente reconhecido. Foi ela quem recebeu aqui o estímulo social expresso na política agrícola que procurou modernizá-la e assegurar sua reprodução. Neste contexto, a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira. Quando comparado ao campesinato de outros países, foi historicamente um setor bloqueado, impossibilitado de desenvolver suas potencialidades enquanto forma social específica de produção. Assim, a história do campesinato no Brasil pode ser definida como o registro das lutas para conseguir um espaço próprio na economia e na sociedade (Wanderley, 2001, p. 36-37).

A despeito de todas os obstáculos e embargos sofridos pelas(os) trabalhadoras(es), a produção familiar no Brasil resistiu, se contrapondo ao modelo secundário do processo produtivo, enfrentando os grandes proprietários que trabalhavam fortemente na produção de açúcar, como demonstra Szmrecsányi (1990, p. 14) que avalia que de um modo geral, as culturas de subsistência nunca deixaram de constituir atividades secundárias e subsidiárias em relação às grandes lavouras escravistas de exportação.

Em 1882, o regime de sesmarias foi suspenso, o que não substituiu o regime da posse da terra no Brasil, sendo este mantido até 1850 quando então surgiu a Lei da Terra nº 601, de 18 de setembro que dispunha sobre as terras devolutas do

Império e acerca das que eram possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. Sob a ótica de Martins (1997, p. 17):

Era preciso, pois, criar mecanismos que gerassem artificialmente, ao mesmo tempo, excedentes populacionais de trabalhadores à procura de trabalho e falta de terras para trabalhar num dos países com maior disponibilidade de terras livres em todo o mundo, até hoje.

Vê-se então que, a criação da Lei tratou-se de uma estratégia da elite brasileira para a manutenção do poder e com objetivo de resolver um problema de interesse unilateral da burguesia que era o problema de mão de obra na produção de café daquela época. Segundo Martins (1997, p. 17-18):

O objetivo era criar “por meios falsos” uma massa real e verdadeira de “despossuídos” [...], que não tivesse nenhuma outra alternativa senão trabalhar para os grandes proprietários de terra. A Lei de Terras foi um artifício para criar um problema e, ao mesmo tempo, uma solução social em benefício exclusivo dos que tinham e têm terra e poder.

Deduzimos então que a Lei da Terra, marca de forma excludente, a vida dos pequenos proprietários e fortalecendo a estrutura latifundiária no Brasil, que marca o cenário nacional até os dias atuais e contribuiu para precarizar ainda mais a péssima estrutura fundiária que se assentou no país e privilegiou os velhos fazendeiros, concentrando grandes extensões de terras nas mãos dos antigos proprietários e transferindo de forma hereditária a outras gerações como herança de família. Reportagem publicada pela Organização Não Governamental Repórter Brasil (2006), demonstra que:

O Brasil tem 388 milhões de hectares de terras agriculturáveis com pequenas, médias e grandes propriedades. A empresarial controla 70% dessa área e as pequenas 30%. Mas a propriedade familiar fica com 10% dos créditos dados pelo governo e produz 50% da safra anual. Enquanto a empresarial fica com 70% desses créditos e também produz 50%. “Esse é um modelo de concentração de terras”. (Repórter Brasil, Especial Latifúndio – Concentração de terra na mão de poucos custa caro ao Brasil).

Percebemos, dessa maneira, que a má distribuição de terras no Brasil, potencializa os conflitos no campo em virtude de fomentar o enriquecimento de poucos, em detrimento da pobreza de muitos. Aprofundando as desigualdades sociais em toda extensão do território nacional, causando problemas como, exploração de mão de obra infantil, exploração dos trabalhadores rurais e queda de produtividade gerando uma espécie de desorganização da produção agrícola. Neste sentido:

Para quem estuda os fenômenos sociais não há crime maior do que o do monopólio da terra; é o fator principal da escravidão e da servidão da gleba,

disfarçados atualmente de “sweating” e num salaríato forçado; é o produtor satânico da miséria e de todos os horrores de anarquismo e desespero que ora afligem o Velho e o Novo Mundo.” (Rebouças *citado por* Guimarães *et al.* 1964, p. 36).

Entendemos que outro problema provocado pela desigual distribuição de terras é a mecanização e a utilização massiva de tecnologia no campo que força os pequenos produtores a se desfazerem de suas propriedades e trabalharem como empregados para os grandes proprietários ou migrarem para centros urbanos. Uma publicação feita pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), intitulada como Conflito no Campo Brasil de 2022, apontam que somente em 2022, o Brasil registrou um conflito no campo a cada quatro horas envolvendo 909,4 mil pessoas e mais de 80,1 milhões hectares de terra em disputa em todo o território nacional.

O documento acima, evidencia que esses conflitos abrangem questões como: disputas pela terra, disputa por água, resgate de trabalhadoras(es) em situação análoga à escravidão, uso de agrotóxicos no campo e outras violências. O mesmo relatório indica que o maior índice de conflitos está concentrado na região que compreende a Amazônia Legal, representando 54,86% de todos os conflitos no país, com um total aproximado de 1.107 conflitos no campo.

Para Arroyo (2010) ao longo das últimas décadas, persistindo a má distribuição de terras no país e com a expansão do agronegócio no espaço rural brasileiro, demonstrados pelos relatórios anteriormente mencionados, os povos do campo seguem no enfrentamento a precarização dos espaços rurais. O que para CALDART (2004), dra-se de forma organizada, em que os coletivos de sujeitos sociais na busca pela igualdade de direitos, articulam os processos históricos e paradigmas que cerceiam a política agrária para defrontação de ideologias de modelos diferentes de desenvolvimento rural no país e nesse contexto, temos o MST, com sua história de luta por educação e melhores condições de vida no campo em defesa da melhor distribuição de terras agrícolas no país.

A análise que se faz sobre isso é que a política agrícola vigente em nosso país, privilegia a produção em larga escala, considerando que essas(es) grandes produtoras(es) são beneficiadas(os) por facilidade no financiamento de sua produção, pela maior vazão para exportação de seus produtos ou que são de interesse estatal, além das facilidades para a aquisição de terras. Martins (1997, p. 48), aponta como solução:

[...] uma reforma agrária ampla e consequente, de verdade, promoveria um grande salto histórico na vida do país: diminuiria a miséria urbana, criaria uma válvula de segurança para as mudanças econômicas e tecnológicas aceleradas pelas quais estamos passando, ampliaria o mercado e teria um efeito multiplicador de benefícios salutar no conjunto da sociedade, além de viabilizar o processo de modernização social e política. Só elites obtusas não podem ver isso. A desigualdade estrutural fundiária brasileira configura como um dos principais problemas do meio rural, isso porque interfere diretamente na quantidade de postos de trabalho, valor de salários e, automaticamente, nas condições de trabalho e o modo de vida dos trabalhadores rurais.

Desse modo entendemos, que as ações que visam promover igualdade no campo brasileiro, devem ser impulsionadas pelo Estado Brasileiro de modo a efetivar a articulação com as políticas de desenvolvimento dos territórios rurais assegurando aos trabalhadores(as) do campo o acesso à terra, com garantias de condições suficientes para a sua sobrevivência.

Face a isso, compreendemos que é importante não nos distanciarmos da ideia de que o sujeito do campo, além de lutar pela terra, necessita também de condições para uma existência de forma digna natural e social, de trabalho, de conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, as relações humanas em seu conjunto. A luta do campesinato brasileiro, dentre outras coisas, requer um conjunto de elementos que impulsionará o trabalho humano como manifestação humana livre. O que nas palavras de Frigotto (2012, p. 265) significa “Omnilateral, que é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Esses elementos, constituem-se como uma necessidade no fortalecimento de sua identidade e contribui para o entendimento do seu lugar no mundo e que busca uma ruptura com a sociedade capitalista.

Frigotto (2012, p. 266) afirma ainda que, sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Entendemos, então, que frente as desigualdades sociais observadas no campo e que no bojo das lutas do campesinato pela terra, a formação do sujeito camponês na perspectiva omnilateral, assume um papel importante na superação dos inúmeros desafios impostos a ele e essa formação depende de relações não alienadas entre o homem/natureza/trabalho.

Por fim, entendemos que à luz do movimento camponês, a preparação para o trabalho e a vida, oferecida com o título de educação rural, deve estar alinhada à Educação do Campo articulada ao trabalho da e com a terra, trabalho esse que define

a vida, produz saberes e projeta uma cultura, conferindo identidade ao camponês, conforme menciona Ribeiro (2013).

2.3 Paradigma da Educação rural versus Educação do campo

Nos últimos anos, a discussão da educação como um direito subjetivo tem-se evidenciado em todo o mundo. A Declaração de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, é um marco referencial para a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática justa.

No Brasil, o proclamado direito universal a educação, tem sido uma conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras rurais da educação pública nas esferas governamentais, tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da Educação do Campo dos direitos humanos e sociais.

A educação em áreas rurais é historicamente marcada pela ausência de políticas educacionais que garantam no currículo escolar e na experiência da educação formal as especificidades da realidade de crianças, jovens e adultos do campo. De maneira sintetizada, Vale citado por Azevedo e Azevedo (2018, p. 239), demonstra as características que diferenciam o rural do urbano:

- a) a baixa densidade populacional;
- b) o uso econômico predominantemente agropecuário;
- c) os moradores têm um perfil que se caracteriza pelo pertencimento às pequenas coletividades e às relações particulares com o espaço;
- d) a cultura se identifica e representa especificamente o meio rural;
- e) os sujeitos se relacionam com a natureza por meio de práticas e de representações particulares, tendo relação com espaço, o tempo, a família, as crenças, os costumes, entre outros aspectos, que se diferenciam da cidade;
- f) as vivências coletivas resultam das relações e dos interconhecimentos sociais;
- g) menor diferenciação e mobilidade sócio espacial; posse da terra como o centro do sistema político-econômico.

Tendo em vista, a iminência rural da dimensão do nosso país, com sua economia alicerçada em atividades tipicamente rurais, percebemos a necessidade de repensar a educação nessas regiões, considerando as suas características. Construir uma educação de qualidade social em áreas rurais é uma meta que conduz os esforços dos entes federados, instituições governamentais, não governamentais,

movimentos sociais e toda a sociedade, exigindo medidas e decisões de ordem política que incluam investimentos para o fortalecimento da Educação do Campo e no campo.

A perspectiva de apoiar as práticas pedagógicas nas escolas situadas no campo tem por finalidade oferecer às (aos) professoras(es), subsídios para as ações educacionais com vistas ao fortalecimento das competências e habilidades necessárias para uma aprendizagem significativa e que esteja voltada para a prática social dos alunos.

A questão central neste debate não é apenas a demarcação geográfica das escolas, mas como este espaço está definido enquanto local de princípios de formação das pessoas, “mas, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhem em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Acreditamos que o espaço escolar deve ter a capacidade de melhorar a qualidade da prática pedagógica da(o) professora(or), bem como, auxiliar nos aspectos metodológicos e garantir o efetivo aprendizado dos estudantes, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática que fundamentará as intervenções sociais e as mudanças em suas comunidades.

Parte-se do pressuposto dos direitos à educação, tratada pela Constituição Federal enquanto “direitos de todos” e que o ensino terá como base entre outros, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola aos cidadãos pertencentes aos espaços urbanos ou rurais, indistintamente (Brasil, 1988, p. 30). E com uma perspectiva de analisar e fomentar os debates acerca da adequação das propostas pedagógicas às especificidades do campo, considerando a produção cultural e material, a relação com a natureza e o processo de aprendizado desses sujeitos sociais.

A educação, enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura, não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para a população camponesa. Cavalcante (2010, p. 15), nos contempla com sua ideia, quando fala da organização do projeto educacional para o campo:

[...] afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma

nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista (Cavalcante, 2010, p. 15).

O termo “campo” é utilizado aqui como um lugar que incorpora espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, dos pesqueiros, dos ribeirinhos, dos quilombolas, ou seja, é um lugar de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2002).

O entendimento desta hegemonia como característica importante para fecundar o terreno diaspórico presente nas escolas, inviabiliza a elevação do Estado à condição de ator único, benevolente e as políticas trazem as marcas compensatórias: “os coletivos vítimas das desigualdades como problemas e as políticas como solução” (Arroyo, 2010, p. 1387). Ainda segundo o autor citado:

Nessas análises o Estado não é problema. Pode ser criticado por não ser igualitário na solução dos problemas sociais, por dar maior atenção e mais recursos a uns setores da sociedade do que a outros. O apelo será para que o Estado seja equitativo na função de alocar recursos para solucionar os problemas da sociedade, que as políticas públicas sejam distributivas; que diante das desigualdades o Estado implemente como solução políticas compensatórias para os mais desiguais.

Por sua vez, a Educação do Campo é compreendida, ao mesmo tempo, como conceito e movimento, enquanto unidade político-epistemológico, que se estrutura e ganha conteúdo e forma no conjunto das lutas e movimentos sociais camponesas e das relações que se estabelecem entre sociedade civil e estado (no sentido restrito) para a efetivação do direito à educação. Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que:

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.

Sendo assim, conseguimos entender que a Educação do Campo, explicita diferenças e especificidades que devem ser analisadas e consideradas quando organizamos as propostas pedagógicas. Devendo ser construídas “pelo” e “para” os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do Campo, não cabendo à reprodução do currículo da escola urbana, que muitas vezes descaracteriza a identidade dos sujeitos do campo, conforme defende Arroyo (2007), ao ressaltar que as que as políticas educacionais e sociais da

Educação do Campo privilegia as demandas urbanocêntricas, alija os sujeitos de direito, tendo a cidade como local de referência, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, uma espécie de modelo de ensino, e o campo como lugar do atraso e do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

2.5 Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância

A Educação do Campo se apresenta como estratégias para o atendimento a todas as pessoas que estão em contexto do campo e que tem a finalidade de oferecer uma educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo e desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem. A Pedagogia da Alternância é um desses modelos, que surge por volta de 1935, na França, quando a agricultura francesa sofria forte transformação e aumento do êxodo rural. Para enfrentar o problema, agricultores do país preocupados com a formação de seus filhos se organizaram em associações e criaram a Escola Família Agrícola (EFA), expandindo-se pela Europa e depois para outros continentes.

Essa metodologia pedagógica campesina francesa inicialmente recebe a nomenclatura de Maison Familiale Rurale (MFR) ou Casa Familiar Rural (CFR) – no Brasil, Escola Família Agrícola, sendo esta, a pedagogênese das MFR que constituiu o início da Pedagogia da Alternância, apontada por Silva (2003) e Estevam (2003) que indicam que essa experiência é o marco inicial dessa metodologia e que surge para atender as especificidades de uma Educação para o meio rural e às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região, culminando no surgimento da metodologia da Pedagogia da Alternância (Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Magalhães, 2004).

Essa metodologia foi pensada como uma estratégia adequada ao modo de vida do campo, que respeita as atividades produtivas das famílias, o seu tempo, as condições climáticas, a cultura das localidades onde estão inseridas e, ao mesmo tempo, contribui para o repensar de sua realidade e para a emancipação social cultural e econômica dessas comunidades.

Gimonet (1999), diz que essa experiência, foi sendo reformulada e adequada para cada localidade onde era implantada, quando expandida para diversos

países europeus, como Itália, Espanha e Portugal, chegando também, ao continente africano, na América do Sul, no Caribe, na Polinésia, na Ásia e em seguida, na província de Quebec, no Canadá. Observamos que o surgimento dessa metodologia, não foi algo simples e que não se adaptou com facilidade nas práticas de ensino nos vários países onde foi apresentado. Quanto a isso, Nosella (2014 p. 57) diz que:

Em termos de metodologia, elas adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos é grande, portanto, certas facilidades são maiores. Os docentes, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. É uma experiência que encontrou apoio na igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França.

Estudiosos como Teixeira *et al.* (2010), porém, se referem a alternância pedagógica como uma prática que tem potencial na produção de saberes, que afirmam que a Pedagogia da Alternância incentiva a reflexão sobre a prática no intuito de desencadear uma nova prática. Nesta perspectiva, no primeiro momento da semana de aula, as(os) professoras(es) fazem o Atendimento Individual, quando recebem os jovens e conversam sobre a semana que estiveram na propriedade e suas realizações, e o preparam para que estes façam a sua Colocação em Comum, que é o segundo momento da semana.

O método da alternância, para Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), constitui-se como uma forma de trabalhar a integração escola-família, teoria-prática, formação humana e formação técnica, saber popular e saber científico e que os espaços pedagógicos de formação não ocorrem apenas em sala de aula, mas também na família na convivência social, cultural, nos serviços de produção de conhecimento.

Frigotto (2012, p.15) diz que trata-se de uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade, e volta para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação entre o saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico.

Na perspectiva de aproximação do meio escolar e do meio familiar/produtivo, o trabalho pedagógico é organizado entre a prática e a reflexão teórica. Movimento este que constituiu um dos fundamentos da alternância que assume sentido de estratégia de escolarização, possibilitando aos jovens que vivem no campo, conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural (Queiroz,

2004, p. 35). Isso nos mostra, que os tempos educativos são organizados de modo a assegurar, condições adequadas para que os jovens e adultos agricultores possam integrar trabalho e educação, fazendo dessa relação um processo rico e significativo de experiência e de produção de conhecimento.

A Pedagogia da Alternância pressupõe que o jovem seja o principal ator de sua formação. Begnami (2005), ao discutir o tema dos princípios educativos dos Centros Familiares de Formação por Alternância, é bastante explícito quando afirma que na Pedagogia da Alternância “o processo de aprendizagem opera a partir da realidade observada e refletida e a ela retorna com o compromisso de intervir e buscar soluções para os problemas que a realidade apresenta” (Begnami, 2005, p. 36). Nessa perspectiva, o processo de formação dos educandos compreenderá dois momentos, dinamicamente integrados: o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), em que as ações educativas são distribuídas em períodos alternados. O TE é o momento em que o estudante permanece na escola e desenvolve aprendizagens sobre os saberes técnico-científicos com eixos temáticos específicos e é o espaço para o planejamento da execução dos projetos experimentais que serão desenvolvidos em suas propriedades.

Já o TC corresponde ao período em que o estudante é motivado a partilhar seus conhecimentos e experiência na família, na comunidade ou nas instâncias de participação social e de classes. No tempo comunidade o estudante desenvolverá pesquisa, projetos experimentais, atividades grupais, entre outras atividades com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico. No modelo de alternância que consiste em processo educativo no qual o estudante alterna períodos de aprendizagem na família com períodos na escola, o tempo escolar e o tempo comunidade, são interrelacionados por meio de instrumentos pedagógicos específicos capazes de construir uma harmonia entre as comunidades e a ação pedagógica.

É necessário retomar Gimonet (2007), o qual nos apresenta os instrumentos necessários à prática e à efetivação dos tempos educativos da pedagogia da alternância. Ele apresenta como instrumentos pedagógicos o seguinte:

O plano de estudo; o estágio; a colocação em comum; a tutoria; os coletivos de jovens; a visita à família e comunidade; visita e viagem de estudo; o serão de estudo; a colaboração externa; os cadernos didáticos; as fichas de trabalho; as atividades de retorno-experiências; o projeto do jovem empreendedor rural; a avaliação semanal; a avaliação formativa e o chamado caderno de vida ou caderno da realidade o qual permite aos filhos dos

agricultores e agricultoras observação e análise direta da prática agrícola e estabelecer um elo entre a experiência, da vida familiar, social e o período escolar (Gimonet, 2007, p. 32).

Com isso, reforçamos que a formação por alternância, conforme Araújo e Silva (2023) se sustenta em uma base associativa autônoma, considerando as características e as especialidades do sistema, interligando a associação, a pedagogia da alternância, a formação integral e o desenvolvimento sustentável, em que os sujeitos que devem se envolver e colaborar, são: as famílias responsáveis, os educadores, monitores/professores da formação em alternância e os jovens estudantes.

No tempo escola, o estudante estuda em tempo integral e fica em regime de internato. Já o tempo comunidade é destinado a estudos e pesquisas da realidade local que devem servir como base para o processo pedagógico no período do tempo escola. Essa metodologia encontra embasamento legal na LDB nº 9.394/96 que versa em seu artigo 23, as diferentes formas de organização da Educação Básica. E orienta que, a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, cabendo aos sistemas de ensino, regulamentar a metodologia. Observando os seus princípios e valores conforme disposto nestas Diretrizes (Brasil, 2023). Desse modo, a Pedagogia da Alternância é um método regido por princípios e instrumentos que visam a interação entre o estudante que vive no campo e sua realidade, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar, bem como, para sua formação integral.

2.6 A pedagogia do MST e a formação de professores(as) do campo

Na tentativa de refletir sobre as práticas educacionais intencionalizadas nos princípios e objetivos do MST e de como o movimento concebe o sujeito pedagógico, quando associa a educação com a formação dos sujeitos sociais, analisamos sinteticamente os conceitos e o pensamento pedagógico elaborado pelo MST (1996).

Inicialmente devemos debater sobre as crenças que o Movimento possui sobre o homem e a mulher, enquanto aprendentes.

Nesse sentido, o MST (1996, p. 9) admite que a condição fundamental para que qualquer processo de educação, se consolide, é a perspectivas para uma formação humana que forme o novo homem e a nova mulher e, ao passo, que imputa processos que não consideram o sujeito social e histórico.

Na perspectiva de Caldart (2004, p. 32), o MST se destaca como um novo sujeito social, no sentido de sujeito coletivo que passa a participar dos embates sociais. Contribuindo nesse diálogo, Arroyo, Caldart e Molina (2008) dizem que é necessário resgatar os valores desses sujeitos do campo e sua identidade com o lugar, nos valores, nos seus direitos, é imprescindível o compromisso com o povo do campo na implicação do resgate, da preservação de sua memória cultural e o compromisso ético com a pessoa.

Entendemos dessa maneira, que com essa interpretação, algumas questões precisam ser resolvidas, como a estruturação de uma escola que contemple um projeto de educação básica do campo, que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, regida por princípios de igualdade e equidade e que respeitem as peculiaridades do campo.

Para defender esse modelo de escola, Molina (2010) diz que o MST vive na pretensão de ampliar a visão sobre o ato de educar, colocando como um pilar essencial para o fortalecimento do movimento, reforçando que somente pela educação uma comunidade conseguirá sua autonomia e terá possibilidades reais de intervir no meio em que está inserida. E para isso, a educação não pode ser estabelecida em bases que não priorize a formação humana de forma integral que integre o movimento e o ambiente escolar, enquanto espaço de reflexão e preparação para a ação.

A ampliação qual, estamos nos referindo, é fruto de um incomodo com o cenário de precariedade que ainda, permeiam a educação para as populações que residem em áreas rurais do território brasileiro. Precarização esta, que para além das condições físicas, atravessa de forma incisiva as práticas pedagógicas dos professores. Quanto a isso, Therrien (1993), destaca que:

É conhecida a precariedade da formação docente nas escolas rurais, sendo objeto de estudos que destacam, entre outros, problemas como: os poucos anos de escolaridade; a falta de propostas de formação contínua por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino; inadequação da formação supletiva para professores das zonas rurais (Therrien, 1993, p. 151).

Essa discussão sobre a formação docente é complexa frente as demandas sociais surgidas a partir das necessidades de se ter escolas do campo que em sua essência, são movidas por valores, histórias e lutas sociais dos trabalhadores do campo, e que carecem de processos que vinculem o ensino e a aprendizagem as relações de trabalho e modos de vida e produção do campesinato.

A vista disso, o MST (1996) tem como direcionamento de sua ação pedagógica a educação para o trabalho e pelo trabalho, tornando esses elementos, princípios pedagógicos fundamentais em suas proposições, elevando a ideia de que é o trabalho que gera a riqueza, que nos identifica como classe e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais

Podemos, portanto, deduzir que a Pedagogia do Movimento contribui para as concepções da Educação do Campo e para uma escola enquanto espaço educacional, seja capaz de ir para além do educar somente, preparando os sujeitos para enfrentamento e superação dos diversos desafios a ele impostos e que seja capaz de potencializar as mudanças sociais necessárias para a contraposição a uma sociedade hegemônica.

2.4 Profissionalização e identidade de professoras(es) da Educação do Campo

Refletir sobre a formação de professoras(es) numa perspectiva da profissionalização docente, é conceber um processo contínuo de desenvolvimento, e reconhecer as possibilidades de aprendizagem em todas as etapas profissionais, vivenciadas por eles. Sendo assim, profissionalização e a construção da identidade de professoras e professores da Educação do Campo são temas fundamentais para a compreensão do papel desses educadores na promoção de uma educação contextualizada, que respeite as especificidades e necessidades das comunidades rurais.

O contexto de formação de professoras(es) numa perspectiva da profissionalização docente é marcado por desafios únicos, como a diversidade cultural, as condições socioeconômicas e os saberes locais que influenciam tanto o ensino quanto o aprendizado, de acordo com o que reflete Alencar (1993).

Numa perspectiva de direitos e mobilização popular, Arroyo (2011) diz que:

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução histórica da Educação Básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado. Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares, de seus avanços na consciência dos direitos (ARROYO, 2011 p. 245).

À luz dessa afirmação, entendemos que a profissionalização das(es) educadoras(es) vai além da formação acadêmica, que Arroyo (2007b) diz que envolve um compromisso com a realidade do campo e com a formação integral dos estudantes. Isso implica não apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas também a valorização de saberes práticos e populares que são essenciais para o desenvolvimento das comunidades. As(os) professoras(es) da Educação do Campo frequentemente atuam como mediadores entre o conhecimento formal e o saber tradicional, criando um ambiente educacional que dialoga com a vida cotidiana das(os) estudantes.

Sob essa ótica, entendemos que a identidade das(os) professoras(es) é moldada por sua experiência pessoal e profissional; que a vivência no campo, o engajamento em movimentos sociais e a luta por direitos educativos contribuem para uma formação que vai além da sala de aula. Professoras e professores que compartilham a mesma realidade que suas(eus) estudantes tendem a desenvolver uma sensibilidade maior para suas necessidades, gerando um vínculo de confiança e respeito.

Sobre a construção da identidade profissional, Arroyo (2007b) diz que é fortalecida por políticas públicas que reconhecem a importância da Educação do Campo. Programas de formação continuada e espaços de diálogo entre educadores promovem a troca de experiências e a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente. É essencial que esses programas respeitem a autonomia dos educadores e estejam alinhados com as realidades locais, evitando abordagens padronizadas que desconsiderem a diversidade do contexto rural.

Nesse contexto, a profissionalização e a identidade de professoras e professores da Educação do Campo são processos dinâmicos que envolvem a valorização dos saberes locais, o compromisso com a formação integral dos

estudantes e a construção de vínculos de confiança com as comunidades. Essa reflexão encontra sustentação no que Freire (2005) afirma, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, quando diz que ensinar exige segurança e competência profissional, assim como rigorosidade metódica, tanto no estímulo da capacidade crítica do aluno, quanto no ensino de conteúdos e atitudes éticas. Ao reconhecer e valorizar essas dimensões, é possível avançar em direção a uma educação mais justa e significativa para todos os sujeitos do campo, como nos contempla em suas reflexões Molina; Antunes-Rocha (2014).

Para Freire (2011) reforça ainda que, ensinar é uma especificidade humana e ele prioriza a necessidade de o professor saber escutar o educando, sendo o diálogo a sua principal ferramenta de ensino.

De acordo com Libâneo (2004, p. 227), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. O termo formação continuada está fortemente ligado à formação inicial que se refere ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional contemplados por estágios.

Pimenta (2002, p. 10) assume a tarefa de esclarecer os mal-entendidos e pondera que todos nós somos seres reflexivos. Somos seres humanos, sujeitos de pensamentos, logo, somos reflexivos. A autora também, aponta os aspectos valorizados na proposta de Schön: a experiência, a reflexão na experiência e os conhecimentos tácitos.

Sobre esse aspecto, Huberman (2007) é um dos grandes debatedores que aprofunda a discussão sobre a profissionalização docente, colaborando de forma contundente para a compreensão do significado de docência enquanto carreira profissional, quando admite que a trajetória essa trajetória, para alguns, denota linearidade. Entretanto, ele diz que:

[...] para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (Huberman, 2007, p. 38).

Quando o autor nos atenta para essas particularidades, passamos a pensar que há uma necessidade pujante em mudar as práticas de formação de professores,

considerando os princípios que regem a aprendizagem destes enquanto adultos, as inúmeras possibilidades do trabalho coletivo, o protagonismo do sujeito docente na sua aprendizagem e as interações sociais estabelecidas ao longo desse processo.

Outro autor que contribui bastante nessa discussão é Imbernón (2010, p. 47) que concebe o desenvolvimento profissional do professor, como um “plano sistemático para melhorar a prática de trabalho, as crenças e os conhecimentos profissionais com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigativa e de gestão”.

Nóvoa (1992, p. 15) também contribui de forma significativa para o debate acerca da profissionalização docente, nos apontando que o ofício de ensinar ocorre dentre as situações de: ofício sem saberes, quando o professor é aquele que reproduz, transmite os conhecimentos e saberes produzidos por outros, sem considerar seus conhecimentos adquiridos em sua prática educativa. Nesse entendimento, o caminho para a profissionalização docente exige uma revisão e um repensar acerca das crenças a respeito do ensino, as quais são formadas no momento em que se está na condição de aprendente e que esse exercício, afeta a prática futura do professor.

Pensamos dessa maneira que refletir criticamente significa para o professor, redimensionar seu pensamento sobre o próprio trabalho para que haja espaço para a compreensão da sua prática, equacionando sempre os pontos positivos e negativos, e percebendo quais condições são necessárias para obter melhores resultados. Essas condições vão desde o planejar, até o ato de mudar as estratégias das ações pedagógicas que estão sendo realizadas, tomando por base, a coletividade do processo, seus marcos teóricos e o compartilhamento de práticas que podem auxiliar a vencer as fases, transições, dilemas, crises e problemas encontrados ao longo do caminho.

Segundo Tardif (2012, p. 228) afirma que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Desse prisma, um professor é considerado profissional, quando se concebe como detentor de saberes profissionais, quando é capaz de analisar e reconstruir sua prática de modo crítico e compartilhado.

Na acepção de Lima *et al.* (2007), são nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho, pois é no período da inserção profissional na docência que os professores iniciantes enfrentarão a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de docentes

qualificados. Porém, é nessa fase segundo a literatura de Tardif (2014), Garcia (1999), Cavaco (1995) que se constroem estruturas para consolidação das práticas do futuro professor, em termos de experiências e identidade profissional.

A partir desses pontos, fazemos a defesa de um processo formativo em que o docente tenha a possibilidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e resultados obtidos para uma autoavaliação sobre o seu fazer, que o favoreça, no sentido de melhorar e assim, obter sucesso em seu ensino. Podemos afirmar que a profissão docente surge no bojo da complexidade, tendo em vista que em um determinado momento da história, o professor era visto apenas como um mero transmissor de conteúdos. Schön (2000, p. 37) relata que:

O professor era considerado um técnico que não necessitava ter formação profissional já que sua principal função era transmitir os conteúdos a serem aprendidos por seus alunos, o que foi denominado como modelo formativo da racionalidade técnica e definido como “[...] a competência profissional que consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática”.

A afirmação do autor nos provoca pelo fato de que até os dias atuais, percebemos inúmeros desafios a serem enfrentados pelo professor na busca por sua identidade profissional. Desafios estes que se acentuam ao longo de sua jornada, porque na sua formação, a(o) docente, necessita construir uma relação dialética com o meio em que vive, permitindo o desenvolvimento da sua carreira, em que se estabeleça um processo de equilíbrio e promova uma articulação entre o saber e o saber-fazer.

A partir disso, outras inquietações nos surgem, tendo em vista nosso objeto de estudo que relaciona a Educação do Campo numa perspectiva agroecológica e a formação da(o) professora(or). Cabe dizer então que, as(os) professoras(es) da Educação do Campo, precisa compreender as múltiplas questões que se fazem presentes no território camponês e os desafios à institucionalização das concepções pedagógicas e das políticas de Educação do Campo no Brasil.

Sobre isso, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226) reiteram que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e formativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade”.

Quando direcionamos essa pesquisa à(ao) professora(or) da Educação do Campo, é pelo fato de percebermos ser necessárias formações universalizadas e ao mesmo tempo específicas, de forma que leve à(ao) professora(or) à coparticipação de constituição de sua profissionalização. Essa percepção está baseada em evidências científicas e defendidas por autores como Arroyo (2007b, 2010, 2011, 2012); Caldart (2004, 2016); Caldart *et al.* (2016); Molina (2003); Molina; Sá (2012); Molina, Antunes-Rocha (2014), entre outros.

Com isso, acreditamos que ensinar exige competências e especificidades, no que diz respeito à democratização de saberes e das interrelações entre docente e discente e que o desenvolvimento profissional docente, deve favorecer o envolvimento das(os) professoras(es) e as(os) possibilitem o envolvimento direto no seu aprendizado, como menciona Freire (1996, p. 15) quando suscita que a formação permanente da(o) professora(or) é de fundamental importância, na criação de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, colaborando no seu processo de aprendizagem e na formação cidadã a partir da curiosidade epistemológica. Pimenta (2000, p. 31) afirma e corrobora com essa ideia quando diz:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Avaliamos de forma objetiva que a questão do saber docente não poderá alijar-se das diversas dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado no fazer diário das(os) professoras(es), pois, a partir das análises anteriores, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Ressaltamos ainda, que o saber dos professores está intrinsecamente relacionado com a pessoa, e sua identidade, com suas vivências, sua história profissional, sua relação com os estudantes e com a comunidade escolar como um todo.

Segundo Sacristán (2000, p. 74), as relações sociais e culturais influenciam na prática docente do professor. Sendo a formação do educador essencial na construção do saber e aprendizado do aluno. Sendo importante, o professor estar em constantes estudos, para envolver as adversidades; se atualizar com as novas ferramentas tecnológicas; pois como o mundo está em constantes modificações, surgirão novas situações que precisarão ser compreendidas.

Consideramos que é essencial que o professor esteja disposto a partilhar experiências e a aprender com seus colegas de profissão, permitindo espaço para novas abordagens. Uma situação adversa, já vivenciada e resolvida em outro contexto e momento, pode servir como referência para solucionar problemas atuais. O diálogo entre profissionais é crucial para entender diferentes situações e encontrar soluções eficazes.

Em resumo, entendemos que a formação docente se destaca como uma prática pedagógica voltada para os educandos, levando em conta a diversidade de atitudes necessárias para as atividades específicas no ambiente escolar.

3 AGROECOLOGIA E PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: análises e considerações

3.1 Educação do Campo e Agroecologia

A Educação do Campo surge em contraposição à realidade que se opõe ao campo como um espaço de vida, interseccionando com os princípios da Agroecologia como prática que, além de servir para desenvolver uma agricultura de base agroecológica, defende justiça social, saúde ambiental e humana, segurança hídrica, alimentar e nutricional de acordo com as reflexões de Caldart (2009).

Para fins de conceituação, fizemos a distinção entre Educação do Campo e Agroecologia e como esta última se insere no contexto da educação para as populações camponesas. A primeira categoria trata-se de uma modalidade de ensino que em termos gerais, é tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, perpassando-os ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas, sendo vista por Altieri (2009) como um campo de possibilidades que em sua dinamicidade evidencia as relações sociais de vida e trabalho no campo.

Seguindo na constituição dos conceitos, mencionando o artigo 1º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que afirma o conceito de Educação do Campo, ao determinar que:

A Educação do Campo 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 e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. [...] (Brasil, 2008, p. 1).

Essa definição é consolidada quando é instituído o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O documento faz referência a vida no campo em sua diversidade cultural e estabelece o respeito às regionalidades e formas de trabalho presente no campo, destacando os princípios que a regem. Esses princípios apontam para a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, para o desenvolvimento de políticas de formação de

profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010b).

A escola passa a ser responsável pela materialização do conceito de Educação do Campo, assumindo essa identidade, que é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. Ancora-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e na 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, p. 1).

É importante pensar que essa práxis da escola do campo para oferta de uma educação que dialogue com os interesses e as particularidades do campesinato, relaciona-se diretamente com práticas sustentáveis de modo a privilegiar o desenvolvimento agroecológico, haja vista a ligação existente entre Educação do Campo, lutas pela terra, trabalho em prol de uma vida consentânea no campo. Antes de seguirmos nessa discussão sobre Educação do Campo e Agroecologia numa convergência, apresentaremos aqui o conceito de Agroecologia que segundo Teodoro (2023, p. 4), vimos que:

Agroecologia pode ser compreendida como um conjunto de práticas ecológicas e sociais para um modelo de vida sustentável, que dialoga e interage com a natureza e que apresenta benefícios de curto e longo prazo para toda uma sociedade e para a vida no planeta. E seus benefícios alcançam âmbitos da saúde social, segurança alimentar economia e conservação do meio ambiente.

Intencionamos aqui equalizar o entendimento sobre Agroecologia entendida como ciência, que oferece os aportes teóricos e metodológicos necessários para manejar agroecossistemas sustentáveis e produtivos. O emprego mais antigo da palavra Agroecologia diz respeito ao zoneamento agroecológico, que é a demarcação territorial da área de exploração possível de uma determinada cultura. Para Gliessmann (2001), Agroecologia é a aplicação dos princípios e dos conceitos da Ecologia ao desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis. Altieri (1989), diz que a Agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de Agronomia, Ecologia, Economia e Sociologia. Para Guzmán (2002), a Agroecologia não pode ser uma ciência, pois incorpora o conhecimento tradicional que por definição não é científico.

Compreender o universo da Educação do Campo numa perspectiva agroecológica se torna desafiador pelo fato de impor um exercício permanente entre teoria e prática, que inicia com o reconhecimento de que para interfacear os espaços e o modo de produção de conhecimento no campo e do campo. Isso requer estratégias específicas de formação de profissionais que colabore para uma educação que aproxime ao máximo a(o) estudante de sua realidade e a consiga transformá-la. Sobre isso, Ribeiro, Ferreira e Noronha (2007, p. 262) salienta que:

Por toda essa discussão, é que a interface entre a agroecologia e a educação do campo adquire extrema importância, uma vez que ambas, enquanto práticas pedagógicas, estão fundamentadas em um modelo alternativo de produzir e socializar conhecimentos. Tanto a educação do campo quanto a Agroecologia pressupõem transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Para isso, torna-se necessária a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação que existem há séculos em nosso país. Assim, entendemos que a conjugação entre a educação do campo e a Agroecologia se apresenta como primordial para a construção de uma educação libertadora, proporcionando aos camponeses e camponesas uma melhor qualidade de vida.

Os autores acima nos demonstram que a interseção entre Educação do Campo e Agroecologia precisa ser planejada conectando-se às mais variadas dimensões, considerando a mútua relação entre educação, trabalho e vida, sendo estas dimensões ampliadas em todas as áreas da estrutura curricular, por ser ainda, fundamental considerar sua historicidade na contraposição das práticas agrícolas dominantes hegemônica.

3.2 Os currículos das escolas do campo

Segundo os trabalhos de Goodson (1995) e Sacristán (2000), a palavra “currículo” deriva de uma palavra de origem latina que se refere “a curso (ou carro de corrida)”, pois trata-se de “um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (Goodson, 1995, p. 31). Neste sentido, pensarmos os currículos das escolas camponesas requer a compreensão de que a escola camponesa é organizada a partir de uma concepção de escola no e do campo, a qual pensa a educação para a realidade dos povos camponeses a partir de suas singularidades e de seus interesses e que leva em consideração dimensões em que as(os) estudantes se formam como

seres humanos e que na sua formação há reprodução do tempo histórico em que vivem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, neste sentido, estabelecem em sua Seção IV, artigo 35, que:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2010a, p. 12).

Percebe-se assim, a necessidade das escolas do campo em assegurar em sua organização, integração e respeito às particularidades dos contextos em que estão imersas, levando em conta os tempos e os espaços educativos, os costumes, as tradições e a dinâmica social da comunidade. De acordo com o Art. 26 da LDB nº 9.394/96, os currículos da Educação Básica precisam ter uma base comum e uma parte diversificada que atendam às características regionais e locais. A base comum do currículo é decidida em âmbito nacional. Já a parte diversificada fica a cargo dos sistemas educacionais locais, de acordo com a necessidade de cada escola.

Diante disso, não podemos compreender o currículo distanciado das relações de poder da sociedade, com uma estrutura de objetos de conhecimentos da ciência, sistematizado dentro de padrões positivistas livres de posicionamentos axiológicos, posto que o conhecimento científico não é neutro. É importante destacar ainda que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, orienta que a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Parágrafo 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 2017).

O currículo, portanto, além de guiar a proposta da escola, é essencial no seu fazer pedagógico evidenciando a intencionalidade dos seus projetos políticos pedagógicos, enquanto base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados. As atividades a serem realizadas deverão ter o objetivo da formação plena das(os) estudantes, servindo como referência para a gestão e para a organização do conhecimento escolar, ao dispor sobre os conteúdos a serem estudados e o modo como serão abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e as estratégias de aprendizagem adotadas pela escola. Sobre isso, Batista (2016, p. 91) diz:

O currículo na educação escolar é tratado como elemento importante do projeto pedagógico e da política educacional, uma vez que toda ação educativa da escola compreende o currículo. Ele define o que e como deve ser o processo de ensino-aprendizagem. Ele determina quais conhecimentos e saberes devem ser priorizados na escola, estabelecendo os fins a que a educação se propõe. Portanto, é importante compreender quais as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social.

É possível conceber então que o currículo escolar é um documento que orienta o processo de ensino e de aprendizagem na escola, definindo os conteúdos, as atividades, as competências e os objetivos de cada etapa da Educação Básica, reverberando diretamente na comunidade escolar, por refletir valores, expectativas e necessidades da sociedade em que a escola está inserida. Compreendemos, também, que o currículo escolar influencia na formação das(os) estudantes, determinando o que elas(es) irão aprender, como irão aprender e para que irão aprender. Ele deve proporcionar à comunidade escolar uma educação integral, que desenvolva suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais, preparando-os para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e conseqüentemente para o mundo do trabalho.

Arroyo (2007a) reforça que o currículo é responsável por orientar a prática docente, definindo as metodologias, as estratégias e os recursos que eles utilizarão em sala de aula e deve favorecer a autonomia, a criatividade e a reflexão das(os) professoras(es), estimulando-as(os) a buscar novos conhecimentos e a redimensionar os seus saberes. Desse modo, supõe-se que o currículo escolar deve envolver a participação da gestão escolar, exigindo planejamento, organização, articulação entre as diversas áreas do conhecimento e avaliação contínua, devendo também, ser

construído coletivamente, com a colaboração dos diversos segmentos da comunidade escolar, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias e opiniões.

Giroux (1997, p. 1) nos auxilia no entendimento e reflexão acerca de currículo:

As escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas. Este é um apelo por instituições públicas que afirmem nossa fé na possibilidade de que pessoas como professores e administradores corram riscos e empenhem-se para enriquecer a vida. Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa.

O autor acima, nos possibilita compreender que o currículo escolar precisa dialogar com o contexto social, tendo em vista as demandas, os desafios e as transformações da sociedade contemporânea. O mesmo deve ser flexível, dinâmico e atualizado, incorporando novos saberes e novas tecnologias, além de promover a interdisciplinaridade e a transversalidade dos temas. Complementando essa ideia, Silva (1996, p. 23) diz que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Diante dessa afirmação, poderemos pensar no currículo na Educação do Campo, o qual deve estar estruturado enquanto projeto de educação emancipadora e libertadora. Após a discussão sobre a Educação do Campo feita até aqui, cabe destacar Caldart (2004, p. 151) que enfatiza o debate sobre a dificuldade na implantação de um currículo na perspectiva posta. Culturalmente temos enraizado ainda um currículo hegemônico caracterizado pela fragmentação do conhecimento, “de ideias soltas, sem relação entre si e com a vida concreta, com estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade mais ampla,” o que prejudica a implantação do projeto da Educação do Campo.

O currículo reflete as contradições e as relações de poder e de classes na sociedade que reverberam na educação, que buscam dar sentido ao currículo que é

trabalhado nas escolas camponesas. Arroyo (2012) nos lembra sobre o papel da escola na composição do currículo voltado para o campesinato:

Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar (Arroyo, 2012, p. 365).

Diante disso, é possível dizer que a identidade da Educação do Campo deve ser construída, tendo como centralidade a cultura produzida pelas relações de trabalho, no sentido de produção material e cultural da existência humana. Posto que, a Educação do Campo busca interpretar a realidade para a construção de conhecimentos emancipatórios que realmente garantam a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo, assim como a permanência com dignidade dos jovens nos espaços do campo.

A primeira reflexão que se faz sob esse espectro é a de que estruturar um currículo para o campesinato é uma ação relevante e desafiadora, tendo em vista a superação das dificuldades e instigações de ordem pedagógica na construção e no fortalecimento de uma escola que respeite a diversidade do campo e de seus sujeitos. Outra consideração que precisamos fazer é que o currículo das escolas do campo, deve estruturar-se a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico.

Percebemos, então, a relevância da oferta de educação que tenha um currículo voltado para o desenvolvimento, levando em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, que verse sobre a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional e que oportunize à população camponesa, escolarização nos diversos níveis de ensino, constituindo pluralidade de saberes, fundamentado nos diversos aspectos que envolvem a educação para estas populações.

3.3 Agroecologia no currículo das escolas do campo

Discutir Agroecologia nos conduz a pensar em uma Educação do Campo em que temos um território dialógico de conhecimentos que valoriza o desenvolvimento sustentável a partir dos saberes e percepções dos camponeses. E para compreender essa relação necessitamos fazer uma análise aprofundada em torno de “[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart *et al.*, 2012, p. 259).

Entendemos então que a Agroecologia se apresenta enquanto movimento social e político que se projeta para o desenvolvimento de tecnologias sociais ou alternativas, para o fortalecimento dos agroecossistemas e para a integração entre os conhecimentos científicos e os saberes das populações camponesas. O ideal de vida que se pretende concretizar na sociedade no que tange à sustentabilidade é o daqueles que lutam por justiça, respeito às diversidades e sociedades ambientalmente equilibradas.

Assim, o estudo que trata sobre o desenvolvimento sustentável é uma reflexão sobre que mundo é possível de se construir a partir de práticas agroecológicas que possibilitem a sustentabilidade da vida no campo sem deixar de mencionar o eixo da agricultura familiar que estão fortemente ligados. Gliessman *et al.* (2007, p. 36), ressaltam que “o objeto da Agroecologia é o sistema agroalimentar como um todo ou a atividade agrária, entendida como a produção de toda biomassa útil para o ser humano ou para a reprodução dos sistemas agrários”.

A partir disso, a compreensão que temos é que os processos agroecológicos precisam reconhecer a diversidade dos povos, os biomas, os territórios e as culturas para a produção de uma agricultura sustentável e acessível. Essa compreensão nos permite analisar que os debates sobre produção local para a transcendência da transformação ecológica, social, econômica e política, deve considerar os impactos socioambientais que são observados no território e aquilo que compromete o equilíbrio ecológico dos ecossistemas e a qualidade de vida dos seres humanos, daí, a importância das discussões nos espaços escolares.

Sobre os preceitos da Educação do Campo e seus princípios epistemológicos Molina *et al.* (2014, p.?) dissertam o seguinte:

- a) Problematização da realidade dos educandos, no sentido de resgatar, sistematizar e valorizar os espaços de vida como possibilidades de produção de conhecimento significativo [...].
- b) Aprofundamento das problemáticas identificadas, mobilizando os conhecimentos técnico-científicos para contribuir com a resolução dos problemas encontrados nas comunidades rurais e/ou outros espaços de problematização [...].
- c) Proposição e resolução dos problemas identificados, articulando docentes, educandos, movimentos sociais e camponeses para encontrar novas formas de produzir conhecimentos e superar as dificuldades enfrentadas, seja no campo produtivo ou no campo organizativo (Molina *et al.*, 2014, p. 283).

Desse modo, as questões agroecológicas contrapõem-se aos impactos, tensões e antinomias da modernização da agricultura e alinham-se com a luta dos povos do campo por alternativas ao modelo da agricultura convencional, a luta pela terra, ao enfrentamento do agronegócio. Com isso, destacamos o protagonismo dos movimentos sociais, por suas reivindicações e por sua concepção de educação, de desenvolvimento, de campo e de sociedade, que respeita a identidade e os saberes dos sujeitos, as especificidades dos territórios camponeses como local de produção, de geração de economia e à agricultura familiar de base agroecológica.

Sousa (2015) apresenta a tríade “ecossistema-trabalho-cultura” como proposta para a construção do conhecimento e sua influência na formação com enfoque agroecológico de jovens camponeses: o ecossistema como parte importante na constituição dos agroecossistemas e da paisagem agrária; o trabalho a partir da práxis no sentido da prática refletida; a cultura a partir da compreensão do kosmos (crenças) e corpus (conhecimento) apreendido.

Impende destacar, também, que a Agroecologia enquanto ciência que possibilita aportes teóricos e metodológicos necessários para manejar agroecossistemas sustentáveis e produtivos que estão fundamentados em desenvolver práticas de agricultura de base agroecológica, apoiada nos pilares da produção de uma agricultura socialmente justa, economicamente viável e ambientalmente sustentável.

É necessário analisarmos as contribuições do movimento social que sustenta a bandeira de luta dos camponeses pela justiça social, saúde ambiental e humana, segurança hídrica, alimentar e nutricional, o que significa considerar os conhecimentos tradicionais, culturais, territoriais e históricos na elaboração de aportes teóricos e metodológicos coerentes com a realidade do ecossistema e com as necessidades econômicas e produtivas dos camponeses. Segundo Caporal (2009, p. 7):

Ao contrário das formas compartimentadas de ver e estudar a realidade, ou dos modos isolacionistas das ciências convencionais, baseadas no paradigma cartesiano, a agroecologia busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo, tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar, holística.

Novamente destacamos a luta do MST, para inserção da Agroecologia na agenda educacional. Percebemos uma tentativa de integrar o currículo das escolas do campo, articulada com as práticas de cada realidade e em alguns casos, transversalizando o tema, de modo a possibilitar que essas escolas, dominem a práxis agroecológica, construindo em seus territórios de atuação, uma abordagem pedagógica diferenciada. E que fortaleça a educação para o campesinato como projeto político de emancipação das populações em epígrafe, se contrapondo ao projeto degradativo do capital para o campo, que é o agronegócio.

Entende-se, assim, que a Agroecologia como ciência integradora de diferentes áreas do conhecimento, que busca superar a fragmentação do conhecimento, sendo essas a base epistemológica que sustenta o paradigma agroecológico e que busca uma adequação entre a realidade de uma dada região ou ecossistema e a necessidade daqueles(as) que vivem nessa região. A Educação do Campo, por sua vez, enquanto superfície de produção de conhecimentos, é um espaço de grande potencial para experiências e conhecimentos agroecológicos, tendo em vista a sua autonomia pedagógica na estruturação de um currículo que trabalhe a relação entre os conhecimentos escolares e as realidades dos territórios camponeses.

Enquanto estrutura educacional, percebemos que a educação numa perspectiva camponesa, auxilia também, no entendimento das questões agrárias, analisando os cenários dos quais estamos diante atualmente que é a Revolução Verde, paradigma do agronegócio que se contrapõe ao paradigma da Agroecologia. Se o primeiro tem deixado rastros de miserabilidade e marginalidade no campo, o segundo tem procurado corrigir as mazelas deixadas pelo primeiro, por meio de propostas socialmente responsáveis e economicamente viáveis de desenvolvimento rural.

Para Caporal (2009), a Agroecologia não se enquadra no paradigma convencional, cartesiano e reducionista, no paradigma da simplificação, pois este não consegue problematizar a realidade. Para Fernandes (2008, p. 49) “o agronegócio é

um novo tipo do que antes era mais trabalhado na concepção do latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento”. Observadas essas oposições, entendemos que a lógica capitalista historicamente desenvolvida, tem o sentido de fragmentar o conhecimento e não promover uma universalidade do tema nas diferentes áreas do conhecimento, caracterizando assim a visão cartesiana e disciplinar já mencionada anteriormente.

A partir dessa reflexão, compreendemos a relevância da transição da agricultura convencional para a Agroecologia e dessa relação no contexto educacional, por compreendermos que na Agroecologia o estudo sobre as tecnologias sociais, os agroecossistemas e as questões de sustentabilidade evidenciam que os trabalhos dos diversos componentes curriculares se produzem no diálogo entre ciência e saberes populares e tradicionais.

Essa compreensão se dá a partir do enfoque de Caldart (2012), que diz: a Agroecologia na escola pode ser aliada à proposta de entendimento da realidade complexa, por ser interdisciplinar, instrumento, segundo para a superação da fragmentação do conhecimento. Desse modo, acreditamos que a Agroecologia vai além do estudo de conteúdos específicos, na medida em que abrange questões curriculares, ambientais, sociais e culturais de cada realidade.

Na visão de Ribeiro et al., (2017, p. 43), a Agroecologia, sendo um campo interdisciplinar que une ecologia, agricultura e práticas sustentáveis, apresenta-se como uma abordagem educativa fundamental para a formação de professoras(es), especialmente no contexto de uma educação que visa à sustentabilidade. Logo, é uma conjuntura que valoriza a ação, a consciência política, a interdisciplinaridade, considerando o meio social e o modo de vida dos povos do campo. Observamos então que, a Agroecologia apresenta um percurso de construção coletiva, no qual acreditamos que a escola necessita pensar a formação docente na perspectiva agroecológica.

Para além das questões técnicas e científicas, a Agroecologia propõe uma transformação social e ambiental, ao considerar os conhecimentos tradicionais e as dinâmicas socioeconômicas locais. Essa perspectiva torna-se crucial na formação de professoras(es), que têm o papel de mediar o aprendizado crítico e reflexivo sobre os impactos ambientais e as alternativas sustentáveis porque, como afirma Caporal e Azevedo (2011) a Agroecologia traz em si, como numa colcha de retalhos, a

contribuição de diferentes ciências, o que a torna muito mais robusta e consistente em conhecimento e contribuições diversas, constituindo o que entendemos por uma matriz disciplinar integradora.

Infere-se, portanto, que pensar sobre Educação do Campo envolve refletir sobre o desenvolvimento de processos agroecológicos que devem ser aplicados a uma diversidade de territórios e que estes convirjam às necessidades agrícolas de suas populações. Apoiando-se na sustentabilidade e considerando para quem e como se produz pensando sobremaneira, nos(as) sujeitos(as) que vivem nesses agroecossistemas.

3.4 Currículo e práticas pedagógicas na Educação do Campo com ênfase na formação por alternância

A Educação do Campo, ao buscar atender às demandas específicas das populações rurais, requer uma abordagem curricular que respeite e valorize os saberes locais e as realidades sociais e culturais dos estudantes. Nesse contexto, podemos levar em consideração Caldart (2009), quando menciona que a formação por alternância se destaca como uma metodologia eficaz, integrando o conhecimento teórico com a prática, promovendo a formação integral das(os) educandas(os).

Para Arroyo (2007a), a literatura educacional diz que o currículo na Educação do Campo deve ser flexível e adaptável, refletindo as necessidades e os interesses das comunidades rurais. Isso implica em uma construção colaborativa, em que educadoras(es), estudantes e a comunidade se envolvem na definição de conteúdos e métodos. A valorização dos saberes tradicionais e das práticas locais é fundamental para garantir que o ensino seja relevante e significativo.

Além disso, o currículo deve contemplar questões sociais, econômicas e ambientais que permeiam a vida no campo. Temas como agroecologia, sustentabilidade e direitos humanos são essenciais para promover uma educação crítica e transformadora, qualificando os estudantes, de maneira que estes se tornem agentes de mudança em suas comunidades. Nesse sentido, nos apoiamos no que diz Sacristán (2000, p. 36) quando fala que o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros

de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem).

O conceito supramencionado relacionava-se com a intenção de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam na seleção daquilo que será ensinado, um papel de ordenar conteúdos com poder regulador que se juntou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe/turma empregado para distinguir as(os) estudantes entre si e agrupá-los em categorias que os definem e os classifiquem.

Ainda sobre o conceito de currículo, Santos e Paraíso (1996) diz que o termo, é derivado da expressão latina *curriculum*, que significa "pista ou circuito atlético" que tinha outros significados, incluindo "ordem como sequência" e "ordem como estrutura". Para Bobbit (2004) currículo é definido como uma mecânica e que essa ideia se consolida na ideia de Tyler (1949 apud Kliebard, 2011, p. 24) que dentre outras coisas, repercute que a organização e o desenvolvimento do currículo, deve responder quatro questões básicas:

Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

No Brasil, o início das produções teóricas a respeito do currículo ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, potencializando as múltiplas transformações ocorridas na literatura pedagógica do período. Segundo Antonio Flávio Barbosa Moreira, no prefácio do livro de Lopes (1999, p. 10), "[...] as discussões curriculares passam a dirigir sua atenção para a seleção do conhecimento escolar [...]". A influência da pedagogia crítico-social dos conteúdos, ao longo dos últimos anos do século XX e início do século XXI, vem se modificando perante as possibilidades de novos referenciais teóricos.

Dada a relevância dessas modificações, só podemos compreender o currículo considerando as relações de poder da sociedade e como uma estrutura de conteúdos de conhecimentos da ciência. Ou seja, percebendo que o conhecimento científico não é neutro e a definição do currículo, dos conteúdos e das práticas são fundamentais nas rotinas escolares, nos valores e no juízo de valor e devem estar contidos nas intencionalidades dos projetos político pedagógicos das escolas.

O currículo, nesse sentido, na educação escolar é tratado como elemento importante do projeto pedagógico e da política educacional. Uma vez que toda ação educativa da escola compreender o currículo, por este definir o que e como deve ser o processo de ensino-aprendizagem, determinando, quais conhecimentos e quais saberes devem ser priorizados na escola, estabelecendo os fins a que a educação se propõe. Portanto, é importante compreender quais as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social (Batista, 2016, p. 91).

Faz-se necessário, fazermos uma profunda menção sobre a relação entre o currículo e a Educação do Campo, tendo em vista, as estratégias pedagógicas utilizadas para contemplar as(os) estudantes camponesas(os). A pedagogia da alternância nesse contexto, apresenta-se como uma dessas estratégias, visto que, dessa metodologia possibilita o fortalecimento dos direitos das populações camponesas, articulando o aprendizado com as dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais da vida no campo, priorizando o protagonismo das comunidades camponesas e valorizando suas práticas culturais e produtivas, conforme Gimonet (2007, p. 17) que reforça que a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade de formação escolar e humana de acordo com as especificidades do campo, podendo ser definida como “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo”.

Sendo assim, entendemos que a adoção da alternância pedagógica deve incorporar temáticas que reflitam as vivências locais, como: relação com a terra e preservação ambiental, história e cultura das comunidades de modo, que o currículo consiga articular os conhecimentos sistematizados com os conhecimentos locais, promovendo uma integração que favorece a autonomia e a transformação social que privilegia a integração do saber escolar com a vida prática no campo.

Essa abordagem possibilita a formação de jovens críticos e preparados para contribuir com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades e essa relação entre Educação do Campo, currículo e pedagogia da alternância reflete um compromisso com a superação de desigualdades históricas na Educação do Campo, promovendo uma pedagogia transformadora, propiciando uma visão crítica do mundo e das relações de poder que influenciam a vida no campo. Por meio dessa interação, conforme Ribeiro (2008) a Educação do Campo consolida seu papel como um

instrumento de emancipação, promovendo uma convivência harmoniosa entre cultura, conhecimento e prática.

Permite ainda que as(os) estudantes vivenciem diretamente os conteúdos estudados, facilitando a aplicação do conhecimento em contextos reais. Durante os períodos de prática, as(os) estudantes podem interagir com suas comunidades, desenvolvendo projetos que respondam a problemas locais.

Com a formação por alternância, as práticas pedagógicas docentes, tendem a ser redimensionadas, tendo em vista que nesse modelo as atividades assumem diferentes possibilidades, com estratégias diversificadas e que devem incluir atividades que estimulem a reflexão crítica, a pesquisa e a criatividade. A utilização de metodologias ativas, como projetos, grupos de discussão e dinâmicas, promove um ambiente de aprendizagem colaborativa, em que as(os) professoras(es) e as(os) estudantes são incentivados a participar ativamente do processo educativo, mutuamente.

Apesar das inúmeras potencialidades da formação por alternância, Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), relatam que a implementação dessa metodologia enfrenta desafios, dentre eles: a falta de formação específica para as(os) educadoras(es), a precariedade das estruturas escolares no campo e a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas são algumas das barreiras a serem superadas. Com isso, consideramos que é fundamental que haja investimento em formação continuada para as(os) professoras(es), formando-as(os) para adotar novas abordagens e integrar os saberes locais no currículo.

Por outro lado, as experiências demonstram que a formação por alternância pode transformar a prática educativa, promovendo uma educação mais inclusiva e relevante ao valorizar a troca de saberes entre educadoras(es) e comunidade. Pois, as experiências locais podem promover o fortalecimento da identidade cultural que são aspectos que enriquecem a formação das(os) discentes e a qualidade do ensino no campo de acordo com Ribeiro (2008), Araújo e Silva (2023).

Na perspectiva da Educação do Campo, o currículo assume uma característica emancipadora e transformadora que contribui para que as pessoas se identifiquem como sujeitos históricos que podem transformar a sua realidade tendo como eixo as lutas pela terra, pela cultura e pelo desenvolvimento do território buscando compreender quais as intencionalidades das políticas curriculares hegemônicas e como a Educação do Campo concebe o conhecimento e o currículo.

Quanto a sua organização curricular, o art. 23 da LDB, orienta para sua flexibilização quando recomenda que essa organização pode ocorrer, em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A formação em Pedagogia da Alternância tem em suas bases, os instrumentos pedagógicos, que constituem um roteiro de estudos com abordagens peculiares e vinculadas à vida do sujeito do campo. Begnami (2005), menciona que o plano de estudo, por exemplo, que abre o roteiro, é um método de pesquisa participativa, que possibilita analisar vários aspectos da realidade da(o) estudante e promover uma relação autêntica entre a vida e a escola a partir de temas geradores e conteúdos vivenciais.

As Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo levam em conta esses aspectos e caracteriza a escola do campo, conforme trecho a seguir:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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 [...] (Brasil, 2002, art. 2º).

Nessa perspectiva, “a nova escola deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras formas sociais formativo-educativas tão importantes como a própria educação escolar” (Arroyo, Caldart e Molina, 2011, p. 152). Neste sentido, Arroyo (2010); Hage (2011) mencionam que escolas localizadas nas áreas rurais podem favorecer a constituição identitária individual e coletiva dos sujeitos ao conceber que os currículos das escolas do campo reflitam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos, com suas lutas, seu trabalho e suas tradições culturais.

O currículo deve conter embasamento político e pedagógico e contribuir para o desenvolvimento da Educação do Campo a partir das experiências, de modo que:

O currículo para as escolas do campo deve ter sua base na consideração do campo, suas populações, seu modo de vida e as necessidades de transformações sociais; na consideração da vida concreta do campo, da organização da cultura do campo, dos sujeitos que produzem a vida do

campo, dos seus processos migratórios, seu modo de vida, da organização do trabalho e da produção agropecuária, das lutas organizadas dos camponeses (Cavalcante, 2010, p. 189).

Seguindo na análise sobre a questão do currículo da escola do campo, corroboramos que para o empoderamento da(o) jovem do campo, a educação a ela(e) ofertado precisa orientar o trabalho pedagógico no sentido de garantir a qualidade de vida e a integridade humana. A proposta curricular para as populações camponesas deve manter sua atenção voltada para aspectos como: a sua formação nos diversos níveis de ensino, com especial relevância à qualificação social e profissional inicial para atuar nos espaços camponeses.

A valorização e o fortalecimento do modo de organização social do campo devem primar pela melhoria da qualidade de vida das famílias camponesas, potencializando assim a pluralidade e a diversidade de seus saberes e dos conhecimentos técnicos e científicos produzidos localmente.

O currículo pensando para o campesinato na visão de Arroyo (2007a), deve priorizar o processo de formação das(os) educandas(os) do campo com integração de saberes, baseado nos princípios da sustentabilidade, do trabalho, de suas formas de organização, de gestão e de fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas de estudo/trabalho adequadas à educação de jovens e adultos do campo, instigando educadoras(es) a participarem ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

Entendemos que o campo brasileiro se constitui como espaço diverso de culturas e histórias dos povos do campo, de lutas características, provocadas pelas desigualdades de direitos de suas populações, tais como, a falta de direito à terra, ao trabalho, à moradia digna, à educação e saúde públicas de qualidade, entre outros aspectos.

Compreendemos, também, que o campo é um espaço de contestações, resistências e superações; de mobilização de sujeitos que se formam coletivamente, e vão reconstruindo caminhos, abrindo novas perspectivas a cada luta: assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, moradores das sedes das cidades ou das áreas rurais. Nessa direção, a metodologia da alternância na perspectiva de oportunizar vivências às populações do campo nos tempos formativos, que articulam trabalho e estudo, escola e família, integrando desse modo escola,

família e comunidade, é uma forma de possibilitar a valorização das histórias de vida e da memória coletiva desses sujeitos.

É uma possibilidade de um resgate das trajetórias dos homens e das mulheres do campo, contextualizando-as e valorizando suas formas de resistência e produção da sua existência; de afirmação do sentido de pertencimento desses sujeitos que tiveram por muito tempo seus direitos cerceados, considerando que historicamente a classe trabalhadora do campo vivenciou e continua vivenciando situações de opressão, exclusão e violência e de negação do direito à terra.

O currículo e as práticas pedagógicas na Educação do Campo, quando baseados especialmente na formação por alternância, são essenciais para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade do campesinato brasileiro. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com suas comunidades.

Ao enfrentar os desafios e potencializar as experiências locais, a Educação do Campo pode se tornar um espaço de transformação social e cultural, promovendo o desenvolvimento sustentável e a justiça social com perspectiva agroecológica e desenvolvimento sustentável. E isso não pode ser silenciado ou ignorado pela escola, sendo essa história, um elemento central do direito à vida no campo e objeto das lutas, de resistência e enfrentamentos em resposta aos conflitos de classes.

3.5 Contribuições do MST para a Educação do Campo e práticas agroecológicas

O MST nasceu no contexto das lutas concretas das(os) trabalhadoras(es) rurais sem terra em 1978 e ampliaram-se com o processo de abertura política e mobilização popular existentes em todos os setores da sociedade brasileira, conduzindo no bojo de sua práxis, a conquista pelo direito à terra.

A história registra que apesar de isoladas em seu início, essas lutas ganharam força e maiores proporções, representando milhares de famílias sem-terra, demonstrando disposição de lutar e conquistar direitos a partir de necessidades semelhantes e de experiências similares. Pode ser observado no caderno formação Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, nº 01, os registros sobre a organização do Movimento e quem é quem na luta pela terra, datado de fevereiro de 1992 (MST, 1992).

Os movimentos de base popular diante de maior necessidade de articulação para conquista da terra e de direitos essenciais, passaram a organizar-se dentro do sindicalismo rural e então, em 1984, em um encontro Nacional, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra reuniu-se em Cascavel-PR. Martins (1997), nos diz que a luta pela terra, pela reforma agrária, por uma sociedade justa e igualitária foi a centralidade do debate, inserido a discussão na agenda política nacional.

A educação, também, sempre esteve na agenda do MST que a concebe para além do conceito de escola em termos concretos, vislumbrando-a como um processo de formação da pessoa humana, pelo qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando-a.

A concepção da educação pelo MST está ligada a um projeto político permitindo-lhes uma visão mais ampla de mundo, possibilitando-lhe uma reflexão teórica aprofundada em torno de sua proposta, considerando a educação como umas das dimensões da formação, tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a sua própria organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores (MST, 1996).

O MST, no seu caderno de educação, nos diz que a educação é um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6).

No mesmo documento, o MST ao mencionar os processos pedagógicos, destaca os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos que orientam suas ações e que são as referências para suas práticas educacionais. A seguir, os mencionaremos muito brevemente, para analisarmos a relação que estes, possuem entre si, e a importância para o fortalecimento da educação pensada pelo Movimento.

Os princípios filosóficos são os que dizem respeito à visão de mundo do Movimento, suas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que eles entendem por educação. Sobre os princípios filosóficos, o MST (1996) elenca as seguintes dimensões:

1. Educação para a transformação social: Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;

5. Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana (MST, 1996, p. 10).

Os princípios pedagógicos se referem ao modo de pensar e de fazer educação na tentativa de concretizar os princípios filosóficos, considerados como elementos essenciais e gerais na sua proposta de educação, sobremaneira, a reflexão metodológica dos processos educativos, elucubrando a possibilidade de diferentes estratégias utilizadas a partir dos princípios já mencionados anteriormente, como podemos ver a seguir:

1. Relação entre prática e teoria;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
3. A realidade como base da produção do conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos/das estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
12. Atitude e habilidades de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 24).

Ao longo desse estudo, observamos que além dos princípios supramencionados, o MST vem ampliando as discussões acerca da coexistência entre a manutenção da biodiversidade existente no meio ambiente, a produção de alimentos saudáveis e as populações tradicionais, como indígenas, ribeirinhos e quilombolas, suas práticas e a interação entre o ser humano e o meio ambiente pelas vias sustentáveis de produção. Percebemos uma relação contundente no que se compreende por Agroecologia, o qual se apresenta de diversas maneiras, tais como, na produção de alimentos sem agrotóxicos, reflorestamento, recuperação de nascentes, cultivo de sementes não transgênicas, na policultura, que é o cultivo das lavouras em um mesmo terreno, possibilitando o retorno variado de nutrientes para a terra.

Guzmán (2002) menciona que a implementação de políticas agroecológicas pode se pautar pelas ciências agrárias (Agronomia, Engenharia florestal) desde que associada ao conhecimento local, sem hierarquização de valores e saberes, respeitando os princípios sociais solidários. Dentro dessa perspectiva, o MST funda seus objetivos nas políticas de Reforma Agrária, reconhecendo o

campesinato como guardião das florestas, das sementes, das nascentes, dos rios e da fauna, entendendo que o território conquistado exerce um importante papel social e que este tem responsabilidade direta com o planeta, que é o de produzir alimentos saudáveis e cuidar da natureza.

Para Correa (2007), há duas dinâmicas que explicam a adoção do discurso da Agroecologia pelo MST: as parcerias com outras organizações da sociedade civil brasileira e latino-americana, como a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Via Campesina e a Cordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC); e as avaliações internas sobre as expectativas da produção dos assentamentos e cooperativas ao longo da década de 1990. Entendemos, então, que a práxis social e produtiva das(os) camponesas(es), parte do trabalho, do estudo, da reflexão e da organização popular para criação e manejo de sistemas produtivos diversificados e que estes, tem a natureza como aliada.

Ao buscar registros dessas práticas, observamos que o MST se consolida como um movimento de referência no que diz respeito às suas experiências de cadeias produtivas, como a cultivoação das sementes de hortaliças, a produção do café e como um dos maiores produtores de arroz agroecológico das américas. Produzindo, por exemplo, cerca de 27 mil toneladas de arroz por safra, que em sua maioria vai para a alimentação escolar de dezenas de cidades de médio e grande porte de todas as regiões do país, segundo Zarref (2018).

Encontramos também, publicações que nos auxiliam nessa compreensão. Na revista eletrônica Brasil de Fato, de 04 de junho de 2022, uma reportagem mostra que o MST desenvolve projetos em prol da produção de alimentos sem agrotóxicos, reflorestamento e recuperação de nascentes dentre outras práticas que contribuem para o desenvolvimento sustentável e consumo responsável dos recursos naturais, como por exemplo, a Rede de Sementes Agroecológicas BioNatur (Revista Eletrônica Brasil de Fato, 2022).

Existente desde 1997 no sul do país, o projeto Rede de Sementes Agroecológicas BioNatur produz e comercializa sementes crioulas que podem ser cultivadas, multiplicadas, conservadas e melhoradas, diferente das sementes transgênicas e híbridas (Medeiros, 2017).

Acosta (2016, p. 121) corrobora com o debate ressaltando que:

A economia deve submeter-se à Ecologia. Por uma razão muito simples: a Natureza estabelece os limites e alcances da sustentabilidade e a capacidade de renovação que possuem os sistemas para autorrenovar-se. Disso dependem as atividades produtivas, ou seja, se se destrói a Natureza, destroem-se as bases da própria economia.

Percebemos que o MST tem grande capilaridade e capacidade nos processos de produção agroecológica na terra conquistada, uma vez que ele trabalha na perspectiva da cooperação, fortalece as relações sociais, reconstrói os territórios ao estabelecer uma nova relação com a natureza, baseada no trabalho e na compreensão das dinâmicas ecológicas. Além de referenciar os currículos das escolas camponesas quando se trata do eixo educação, como bem coloca Caldart (2016, p. 06), quando diz que “a Agroecologia é a base científica de construção da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio”.

Reconhecemos que a Agroecologia é um elemento crucial nos eixos de reflexão da nossa pesquisa e deve estar presente no debate sobre o projeto educativo das escolas que visam formar a nova geração de camponeses. Para isso, a Agroecologia precisa ser abordada de maneira prática, integrando teoria e ação, em vez de se limitar apenas a uma abordagem informativa ou ilustrativa.

Ao examinarmos as contribuições do MST para as práticas agroecológicas e sua relação com a educação do campesinato brasileiro, notamos que o MST, tem um papel significativo nesse fortalecimento. O MST reconhece os camponeses como guardiões das florestas, sementes, nascentes, rios e fauna, afirmando que o território conquistado deve não apenas produzir alimentos, mas também cuidar da natureza.

Durante os primeiros 15 anos de organização dos assentamentos, o MST se dedicou a desenvolver novas relações sociais de produção, possibilitando a criação de iniciativas avançadas, como as Cooperativas de Produção Agropecuária (CPAs), que visam socializar os meios de produção e adotar práticas mais sustentáveis. Esse entendimento nos leva a concluir que a conscientização sobre o trabalho, a relação com a natureza e a produção de alimentos estão profundamente interligados à Agroecologia. Encontrando apoio na afirmação de Zarref (2018) que diz que essa abordagem busca a emancipação social e a preservação ambiental, defendendo a produção orgânica e consolidando o Movimento como uma referência na produção agroecológica.

Em 2020, lançou o Plano Nacional Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis, com o objetivo de plantar 100 milhões de árvores em dez anos. Ao longo

dos últimos quatro anos, o MST já realizou o plantio de 25 milhões de árvores e construiu um conjunto de ações em defesa do meio ambiente e aponta em 2023, o plantio 15 milhões de árvores. No que se refere a área da educação, o MST reconhece que a produção do conhecimento pelos sujeitos do campo é essencial para a superar o status quo e construir um projeto emancipatório. Souza (2010) infere, a partir de sua investigação com o método materialista histórico-dialético que:

(...) as pedagogias defendidas pelo MST que fundamentam a proposta do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo são heterogêneas, um aglomerado eclético que tenta unir o pensamento cristão e as concepções fenomenológicas da educação popular, fundadas especialmente nas pedagogias de Paulo Freire e nas produções de educadores soviéticos. Um ecletismo pedagógico que não possibilita a união da teoria e da prática - união que se traduz na transformação social. (p. 364-365)

Nesse sentido, a educação ofertada no espaço do campo está entrelaçada à Agroecologia, haja vista a necessidade de um ensino que reflita sobre a construção de um projeto em educação ambiental aplicado ao espaço escolar a partir da comunidade local, visando a construção de uma proposta pedagógica que dialogue com os interesses do campesinato brasileiro e busca tornar os assentados cada vez mais conscientes de sua classe social e de seu papel no cuidado com a terra.

Dentro desse plano, compreendemos a discussão sobre a prática social do MST, como uma correlação com as questões do desenvolvimento sustentável numa perspectiva da Educação do Campo tendo, o espaço escolar como um ambiente de fortalecimento da tônica agroecológica. Com isso, acreditamos que um dos grandes desafios da Educação do Campo e no campo é levar em conta metodologias educacionais que façam interseção com os saberes populares produzidos pelos camponeses, como dimensão essencial para a construção do conhecimento agroecológico.

Entendemos, também, que as questões práticas e teóricas da Agroecologia se alimentam nas relações solidárias estabelecidas entre as diferentes formas de produção de conhecimento, tendo seu principal lócus os próprios territórios em processos de transição agroecológicos. Entendemos ainda que o MST tem lutado de forma permanente para construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelas(os) trabalhadoras(es).

Desse modo, a leitura é que para o MST, o espaço escolar é visto, como um elo à vida das pessoas e que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social,

a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização das(os) educandas(os) e das(os) educadoras(es).

3.6 Currículo e práticas curriculares do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes

Nesse tópico, apresentamos a matriz curricular do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes para analisarmos um pouco mais sobre os aspectos do curso ofertado pela escola e suas práticas. O curso técnico em Agropecuária e Agroecologia se apresenta como instrumento de formação para a juventude e para as famílias da região, seguindo os princípios da Educação do Campo, dentre eles o de fortalecer a agricultura familiar camponesa, com fundamentos teóricos que se propõem a arregimentar a ação de qualificação dos jovens (Gestora da Escola, 2024).

Segundo a proposta pedagógica da escola, o currículo e toda a sua estrutura de funcionamento têm base curricular unitária fundamentada em quatro eixos: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia. A proposta pedagógica da escola está organizada de modo a atender as três áreas do conhecimento e a área de formação profissional, com carga horária de 4.220 horas, organizadas em: a) **núcleo comum** - voltada para as disciplinas do Ensino Médio, b) **parte diversificada** - que articula a relação do Ensino Médio com o mundo do trabalho, e c) **o núcleo profissional** - que abrange as disciplinas profissionalizantes, o estágio curricular e o trabalho de conclusão de curso (TCC). Esses últimos mesmo, não estando dispostos na matriz, fazem parte da proposta pedagógica da escola, conforme identificado na proposta da escola.

A metodologia utilizada no curso é da alternância de tempos e espaços educativos, tendo como referência o ambiente escolar, no chamado tempo escola e o tempo comunidade e as atividades são acompanhadas por equipe pedagógica especializada. Com isso, passamos a analisar a seguinte estrutura:

Quadro 1: Matriz Curricular CEC Roseli Nunes

Quadro 1: Matriz Curricular CEE Roraima										
Estrutura Curricular	Área de conhecimento	Componentes curriculares	1ª SÉRIE REM		2ª SÉRIE REM		3ª SÉRIE REM		CARGA HORÁRIA TOTAL	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	THA	THR
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480	400
		Educação Física	1	40	1	40	1	40	120	100
		Arte	1	40	1	40	1	40	120	100
		Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120	100
	SUBTOTAL		7	280	7	280	7	280	840	700
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	4	160	480	400
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	480	400
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	1	40	1	40	1	40	120	100
		Química	1	40	1	40	1	40	120	100
		Física	1	40	1	40	1	40	120	100
	SUBTOTAL		3	120	3	120	3	120	360	300
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	40	1	40	1	40	120	100
		Geografia	1	40	1	40	1	40	120	100
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	100
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	100
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	480	400
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			18	720	18	720	18	720	2160
PARTE DIVERSIFICADA	NÚCLEO DE SABERES E INTERDISCIPLINARIDADE	História, Cultura e Literatura Africana e Afro-brasileira	1	40	1	40	1	40	120	100
		Projeto de Vida	1	40	1	40	1	40	120	100
		Eletiva de Base I	2	80	2	80	2	80	240	200
		Eletiva de Base II	2	80	0	0	0	0	80	67
		Cultura Espanhola e Hispano-Americana	1	40	1	40	1	40	120	100
		Tutoria	1	40	1	40	1	40	120	100
		Corresponsabilidade Social e movimento dos trabalhadores das áreas de assentamento de reforma agrária	0	0	2	80	2	80	160	133
CARGA HORÁRIA GERAL			8	320	8	320	8	320	960	800
PARTE DIVERSIFICADA	NÚCLEO PROFISSIONAL	Gestão Organização e Segurança do Trabalho	0	0	1	40	0	0	40	33
		Metodologia de Pesquisa e trabalho de conclusão	1	40	1	40	1	40	120	100
		Gestão Ambiental	0	0	0	0	1	40	40	33
		Agricultura Geral	2	80	0	0	0	0	80	67
		Economia Rural	0	0	1	40	1	40	80	67
		Biologia da Agricultura	1	40	1	40	0	0	80	67
		Planejamento e Gestão Agrícola	0	0	0	0	2	80	80	67

		Manejo e conservação de Recursos Naturais	0	0	2	80	0	0	80	67
		Horticultura e Plantas Medicinais	1	40	1	40	0	0	80	67
		Fruticultura e Culturas Permanentes	1	40	1	40	0	0	80	67
		Culturas anuais	0	0	1	40	1	40	80	67
		Engenharia agrícola	0	0	0	0	1	40	40	33
		Zootecnia I	2	80	0	0	0	0	80	67
		Zootecnia II	0	0	3	120	2	80	200	167
		Produção animal alternativa	0	0	0	0	1	40	40	33
		Introdução à Agroindústria	0	0	0	0	2	80	80	67
		Agroecologia	0	0	2	80	0	0	80	67
		Forragicultura	1	40	0	0	0	0	40	33
		Apicultura	0	0	0	0	1	40	40	33
		Silvicultura	0	0	0	0	1	40	40	33
		Extensão Rural e Metodologias Populares	0	0	0	0	1	40	40	33
		Estágio	0	0	2	80	2	80	160	133
CARGA HORÁRIA GERAL			9	360	16	640	18	680	1480	1233
TOTAL CARGA HORÁRIA			35	1400	42	1680	44	1720	4800	4000

Fonte: Elaboração do autor, 2024

Ao analisarmos a matriz curricular da escola, notamos que a estrutura foi adequada em observância a Lei nº 14.942/2024, que dispõe sobre a Política Nacional de Ensino Médio que prevê a flexibilização curricular por meio da oferta de itinerários formativos, inclusive no ensino profissionalizante e a ampliação dos tempos escolares numa perspectiva de educação integral, com expansão da carga horária.

Observamos, também, que a escola tem o seu Plano de Curso aprovado pela Resolução nº 266/2023 - CEE/MA que Aprova a Matriz Curricular do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulado ao Ensino Médio de Forma Integrada em Agropecuária em Regime de Alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância, que o caso do CEC Roseli Nunes. No Art. 2º da Resolução em epígrafe, consta a Matriz Curricular do Plano de Curso citado, com um total de 4.200 horas, sendo 1800 horas do Núcleo Comum, 1200 de Núcleo Politécnico e 1200

do Itinerário Formativo. Essa matriz está prevista para ser desenvolvida em 200 dias letivos anuais, distribuídos em 40 semanas letivas (Brasil, 2017).

Notamos que na parte diversificada do currículo da escola Roseli Nunes, tem componentes curriculares que trabalham temas como Agroecologia, culturas agrícolas, o manejo e a conservação do solo e uso responsável dos recursos naturais. Isso nos leva a crer que a escola trabalha numa perspectiva baseada nos princípios agroecológicos, com ênfase nos cuidados básicos para o tratamento de ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis, proporcionando assim, um agroecossistema sustentável.

A proposta indica também que a separação é meramente didática, com a intenção de promover organização na ação pedagógica e para embasar o trabalho realizado na escola, seguindo o disposto na Lei 9.394/96, no artigo 23, no parecer CNE/CEB nº1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para Escola do Campo e no Decreto nº 7.352 de 2010, que garante a Educação do Campo como política pública, que permite a organização do currículo escolar de acordo com a realidade em que a escola está inserida, atentando para as particularidades e peculiaridades do campo.

Analisando o curso ofertado pela escola, perguntamos à gestão escolar sobre o surgimento do curso e obtivemos a seguinte resposta:

O curso foi pensado em consonância com o Ensino Médio e por uma necessidade da organização da produção das comunidades camponesas e do assentamento como uma forma de aumentar a produtividade sem desmatar grandes áreas e sem o uso de agrotóxicos, por isso foi pensando todo o processo produtivo norteados através dos princípios agroecológicos. No período de aprovação do curso foi retirado a ênfase em agroecologia do nome oficial do curso, pois o parecerista julgou que não seria válido. Como havia uma espera de longo tempo pelo reconhecimento a escola cedeu a avaliação técnico do Conselho Estadual de Educação (Gestora Escolar).

Disse-nos ainda que a escola tem sua proposta pedagógica elaborada em uma concepção de educação voltada para a formação de sujeitos capazes de uma leitura crítica da realidade da participação em processos coletivos de intervenção prática que objetive promover mudanças nessa realidade, vinculada à pedagogia do MST.

Dentre suas práticas, a escola é resultado da luta e da dedicação das(os) trabalhadoras(es) que acreditam em uma educação diferente e na possibilidade de

uma escola que forme sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade. E que fora essa convicção, que os moveu e os despertou a necessidade de ter um local para seus filhos estudarem. Resolveram, deste modo, lutar por uma escola no e do campo para atender a demanda de educação básica do assentamento e de outras comunidades nas proximidades.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos são essenciais para garantir a validade e a confiabilidade de qualquer pesquisa. Eles envolvem um conjunto de práticas e técnicas que orientam a(o) pesquisadora(or) na coleta, análise e interpretação de dados. Este texto aborda os principais aspectos dos procedimentos metodológicos em pesquisa, destacando a importância da escolha adequada das abordagens e técnicas.

Representa a escolha do percurso que mais se adequa aos interesses de nossa pesquisa, bem como, as tipologias de pesquisa e instrumento a serem utilizados para distinguir as etapas essenciais para a elaboração do produto resultante dos estudos realizados, auxiliando na definição clara do problema e a relevância social da pesquisa.

Minayo (2010) traduz a pesquisa qualitativa como aquela que foca na compreensão de fenômenos sociais e subjetivos e utiliza métodos como entrevistas, grupos focais e observação e diz que esta é adequada para explorar percepções, experiências e significados.

4.1 Abordagem e natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa por acreditarmos que ela oferecerá diversas possibilidades de se investigar com profundidade o objeto de análise e favorecerá o estudo em questão. Será um exame detalhado de um ambiente e de uma situação em particular, fundamentando-se no que orientam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os quais afirmam que ao realizar a investigação científica através do qualitativo à luz do enfoque analítico histórico-cultural, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Para analisar a Proposta Pedagógica do CEC Roseli Nunes utilizamos a análise documental que conforme Gil (2010) utiliza material que não recebeu, ainda, nenhum tratamento analítico academicista, como documentos arquivados em órgãos públicos e organizações privadas, documentos como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, relatórios de empresas etc. e nesse contexto constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Utilizamos ainda na construção desse trabalho princípios do materialismo histórico-dialético, que é um método de interpretação da realidade considerado como a teoria do conhecimento do marxismo originário. Esse método se afasta dos dualismos dicotômicos próprios da lógica formal ao conceber os preceitos da lógica dialética, defendendo a superação da dicotomia sujeito-objeto.

De acordo com Martins (2008) são poucas as produções de Marx que referenciam diretamente os pressupostos do materialismo histórico-dialético. Segundo Vázquez (1968), o materialismo histórico-dialético é uma concepção, um modelo de interpretação e de ação no mundo vinculado conscientemente à práxis revolucionária, ou seja, a uma filosofia que pode guiar uma transformação humana radical ao desvendar contradições e evidenciar mecanismos de dominação.

O Materialismo histórico-dialético, nesse sentido é, a compreensão de que há uma disputa de classes sociais histórica, que condiciona a produção material e que estabelece uma relação direta entre trabalho e seus resultados, causando uma espécie de ebulição na estrutura social e movimentando a sociedade em busca de um equilíbrio. Assim, entendemos que o método anteriormente mencionado, contribuiu para uma análise com maior refinamento crítico em torno cenário histórico, social, político e econômico da atualidade e que nos possibilitou reflexões e questionamentos acerca da realidade. Nos conduzindo de maneira assertiva, nas pesquisas no campo da educação realizadas em âmbito *stricto sensu* e, de modo específico, nos mestrados profissionais na área de ensino.

4.1 Método e Instrumentos para composição de dados

A análise e interpretação dos dados utilizou como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados, considerando as etapas por ele estabelecidas que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, que é um instrumento focalizado nas questões fechadas, de caracterização de perfil e em questões abertas. Segundo Triviños (1987, p. 146) essa técnica tem como característica, questionamentos básicos que são apoiados em

teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O autor destaca que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Após realizar a incursão no campo de pesquisa realizamos a observação participante, por meio de um roteiro de observação, tendo como estratégia da roda de conversa e visita guiada, visando a analisar as práticas pedagógicas das(os) professoras(es) e elementos da formação continuada ou ainda, da resistência sobre essa prática. Optamos por este tipo de observação por entendermos que a ação possibilitaria a obtenção de elementos para a definição do problema de pesquisa, favorecendo a construção de hipótese acerca do problema pesquisado e facilitando a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas, conforme o que menciona segundo Gil (2006).

Realizamos ainda, a triangulação dos dados com base nos estudos de Flick (2009), pois ao triangularmos os dados surge a possibilidade da apreensão de uma dada realidade sob diversos ângulos, possibilitando o confronto de informações, de maneira a minimizar vieses resultantes de uma única perspectiva de análise para que assim, possamos estruturar com eficiência, o material que se pretende elaborar.

A nossa pesquisa partiu da premissa de que precisamos de evidências para fundamentar os resultados de nosso estudo e ao recorrer a entrevista semiestruturada, tivemos como objetivo verificar, bem como, analisar o material coletado, com a pretensão de melhor composição de nossa dissertação. Entendemos a entrevista semiestruturada, como um instrumento que nos permite questionar a partir de um roteiro prévio e tornar o diálogo mais natural e dinâmico possível entre o pesquisador e o objeto da pesquisa.

Nesse sentido Triviños (1987, p.146) nos diz que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade

[...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Desse modo, iniciamos o contato com a gestão do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes informando os objetivos do nosso trabalho. Insta destacar que enviamos previamente à escola os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir aos participantes de nossa pesquisa, a preservação e o respeito aos seus direitos para que assim pudessem tomar a decisão consciente e livre sobre a sua participação.

Ao ser informada sobre a pesquisa e do que ela trata em seus objetivos, a gestão se colocou à disposição para colaborar com o trabalho e nos atendeu inicialmente por chamada via plataforma *Google Meet*. Esse encontro virtual ocorreu no dia 05 de setembro de 2024, às 17 horas. Na ocasião, tivemos a oportunidade de conversar por uma hora. A gestora da escola respondeu a nossa entrevista, autorizando a gravação para que fosse possível preservar no documento, maior fidedignidade possível as respostas que foram dadas ao longo do encontro.

As perguntas da entrevista versaram sobre o perfil da gestão da escola, com indagações como, nome completo, idade, grau de escolaridade, sobre o seu vínculo com o assentamento onde fica situada a escola, o seu tempo de trabalho na escola do campo Roseli Nunes, sobre o surgimento da escola, os motivos pelos quais a escola foi implantada naquele local, sobre o curso que a escola oferta, sobre o quadro docente da escola. E ainda, sobre ser gestora de uma escola do campo, suas concepções de Educação do Campo e sobre os aspectos relacionados às práticas docentes na perspectiva da educação para as populações camponesas.

Também, perguntamos sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar do Campo e os Referenciais Curriculares da Educação do Campo e quais aspectos podem ajudar as(os) professoras(es) a desenvolver melhor suas práticas nas escolas do campo no Maranhão. Nessa mesma direção, questionamos a gestora por que trabalhar Agroecologia é importante, se havia livros didáticos sobre Agroecologia e como as(os) professoras(es) organizam os materiais didáticos para as suas aulas.

Como em nossa proposta, havia a intenção da elaboração de um Guia de Orientações Didático-pedagógicas sobre o ensino de Agroecologia, perguntamos para a gestora o que ela pensava sobre a construção de um Guia de Orientações Didático-pedagógicas sobre o tema em epígrafe e como a temática era trabalhada no currículo

do CEC Roseli Nunes. Obtivemos informações muito relevantes, visto que a gestora acenou de forma positiva em relação a esse estudo e da importância de um ensino com materiais específicos para assegurar pertinência pedagógica na prática docente daquela comunidade.

Em seguida, organizamos o momento presencial da pesquisa, estabelecendo contatos prévios com a Gestora da Escola, para verificarmos a disponibilidades das(os) professoras(es) em relação as suas respectivas participações, checando o melhor dia e horário para estar na escola, de modo que não causasse desorganização na rotina da comunidade escolar. Somente após, todas as checagens, o encontro presencial aconteceu no dia 28 de setembro de 2024.

4.3 Assentamento Cigra: histórico da comunidade e do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes

Inicialmente é importante contextualizar o lugar da escola e assim, observamos que a mesma, fica no Assentamento Cigra, que possui 12 agrovilas com 766 famílias, entre as quais, a Agrovila Kênio, onde residem 52 famílias, e fica a 18 km da sede do município. A principal atividade desenvolvida pelas famílias da localidade é a agricultura e a pecuária.

O Assentamento Cigra, segundo o IBGE (2024), situa-se na zona rural do município de Lagoa Grande do Maranhão, cidade que fica a aproximadamente 397 km da capital. É nesse contexto que está inserida a escola Roseli Nunes, fruto das demandas da comunidade que percebendo a necessidade de se ter um local para suas(seus) filhas(os) estudarem, sem sair do campo, resolveram lutar por uma escola no assentamento, que pudesse atender a demanda de Educação Básica. Voltada para a formação numa perspectiva Agroecologia e para a inserção no mundo do trabalho com o Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia.

4.3.1 A escola Roseli Nunes

Para caracterizarmos o local da pesquisa faremos uma breve descrição do local da escola. Como já mencionamos anteriormente, o lócus da pesquisa é o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, Escola da Rede Estadual de Ensino do Maranhão que oferta Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional em

Agropecuária e Agroecologia, que utiliza a metodologia da Pedagogia da Alternância e atende 125 estudantes.

O Centro de Educação do Campo Roseli Nunes é resultado das lutas das famílias sem-terra da região Médio Mearim que foram organizadas pelo MST, em meados de 1993 quando ocuparam a fazenda Cigra para conquista da terra, movidos pela necessidade de ter um local para seus filhos estudarem, que resolveram lutar por uma escola no e do campo para atender a demanda de educação básica do assentamento e outras comunidades nas proximidades.

Figura 1 - Escola Roseli Nunes



Fonte: Seduc (Divulgação, 2022)

Uma característica interessante da escola é que apesar de ser uma escola da rede estadual de ensino, a sua gestão é feita em parceria com o MST e o seu nome Roseli Nunes, faz referência a Roseli Celeste Nunes da Silva que foi uma agricultora militante pela Reforma Agrária e defensora dos direitos das mulheres, que foi assassinada em 31 de março de 1987, durante um protesto de pequenos agricultores no Norte do Rio Grande do Sul.

A escola funcionou inicialmente em um barracão que era um espaço provisório e sem estrutura física adequada para aulas e foi feita pela própria comunidade para atender os estudantes do ensino fundamental. Como não havia escola na localidade que atendesse a educação básica como um todo, a mesma escola passou a ofertar Ensino Médio, tendo a construção do seu prédio escolar em 2008 e por reivindicações do MST foi integrando a rede de ensino oficial do Estado.

A escola fica localizada em Lagoa Grande do Maranhão, município que teve sua emancipação em 10 de novembro de 1994, que antes era um povoado pertencente ao município de Lago da Pedra e que segundo a pesquisa nacional por amostra de domicílio (PNAD), publicada em 07 de junho de 2023, possuía uma população de 11.411 habitantes em 2022 (IBGE, 2022).

Com aproximadamente 60% da população vivendo na zona rural, o município está localizado na região do Médio Mearim e situa-se numa área de fronteira agrícola pré-amazônica, na qual convive a exploração de madeira, pecuária extensiva, assentamentos de Reforma Agrária, pequenos e médios proprietários rurais, bem como a prática da pesca artesanal às margens do Rio Grajaú. A seguir, foto do município Lagoa Grande:

Figura 2: Localização do município de Lagoa Grande - MA



Fonte: Wikipédia (2024)

A economia do município é marcada também, pelo ciclo da exploração da madeira e criação de gado de forma extensiva, agricultura e atualmente vive um processo de pesquisa para extração de bauxita, gás e petróleo. O que integra o município às demais regiões consideradas propícias para exploração desses minerais pelo capital nacional e internacional.

No quesito trabalho e renda, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em 2022, que no ano de 2021, o salário médio mensal dos trabalhadores de Lagoa Grande do Maranhão, era de 2.2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 3.6%. Em comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 33 de 217 e 178 de 217, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1264 de 5570 e 5507 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 58.8% da população nessas condições, o que o colocava na posição 23 de 217 dentre as cidades do estado e na posição 77 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2022).

No que tange à Educação, a pesquisa do IBGE (2022), revela que, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2010, era de 95,9%, que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2021, em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública era de 4,5. O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

A pesquisa mostra outros dados como, o quantitativo de matrículas e de professores que atuam no município em referência, apontando que a matrícula do Ensino Fundamental chegou a 2.343 e no Ensino Médio, 421. No que se refere a quantidade de professores, o instituto registrou 191 docentes no Ensino Fundamental e 33 no Ensino Médio e que o município possui apenas 02 escolas do Ensino Médio.

Demonstramos esses dados, por considerá-los essenciais para a compreensão da dinâmica social da região e do papel importante que a escola e toda sua estrutura, exerce nas relações constituídas na comunidade. E também, para facilitar a compreensão de informações complexas, tornando-as mais acessíveis, destacando padrões da escola com visualizações que facilitem aceso aquilo que talvez esteja ser evidente no trabalho como um todo.

4.4 Participantes da pesquisa

As(os) participantes da pesquisa foram as(os) professoras(es) e a gestora da Escola Roseli Nunes, porque além de serem participantes diretas(os) da pesquisa, acreditamos que elas(es) produzem saberes essencialmente importantes no espaço

escolar, bem como materializam por meio de suas práticas pedagógicas, o vivenciado em suas formações.

Nesta pesquisa foram entrevistadas(os) aquelas(es) que categorizamos como participantes diretos que são: a gestora do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, 01 professora da 1ª série do Ensino Médio da disciplina de Agroecologia e 01 professor de Zootecnia, 01 professora de Língua Portuguesa e 01 professor de Matemática, visando identificar as concepções da equipe escolar sobre Educação do Campo e Agroecologia e a interface entre essas áreas do conhecimento. Assim como identificar se ocorrem contribuições, limites e desafios da formação continuada de professoras(es), desenvolvida do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes e, por fim a percepção da comunidade em relação às contribuições da escola para o desenvolvimento local.

4.4.1 Sobre a gestora

A gestora do CEC Roseli Nunes, tem 38 anos, é assentada da Reforma Agrária, no Assentamento Cigra do município de Lagoa Grande do Maranhão. Possui graduação em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Maranhão e uma segunda graduação em Política Pública em Educação do Campo pelo Pronera. Ela também é formada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), especialização em Educação do Campo pela UFMA e é Mestra em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

Atua na Escola Roseli Nunes desde 2006 quando o ensino era feito por meio do Programa do Governo Federal ProJovem Campo Saberes da Terra, estando como Gestora, há sete. Em sua trajetória docente, a Gestora da escola também coordenou projeto de extensão sobre Educação no Campo, Ciências naturais e Matemática e tem diversos trabalhos publicados sobre Educação no Campo.

O seu vínculo empregatício com a escola, se dá por meio de contrato simplificado de caráter temporário e sua designação como Gestora Escolar, deu-se por escolha da comunidade, em que a escola Roseli Nunes está inserida e encontra lastro na Lei nº 9.860, de 01 de julho de 2013, que orienta em seu Artigo 60, em que a gestão das Unidades de Ensino da Educação Básica do Estado do Maranhão é exercida por servidores integrantes das Carreiras de Docência em Educação Básica e de Suporte Pedagógico, No mesmo artigo, no parágrafo único, menciona que

excetua-se do disciplinamento do caput deste artigo as escolas indígenas, as escolas quilombolas e as escolas de áreas de assentamento, cuja gestão escolar é exercida por profissional com formação mínima de magistério de nível médio na modalidade normal, indicado por suas respectivas lideranças.

Além de atuar no CEC Roseli Nunes a Gestora, desde 2023, a gestora é professora substituta no Curso de Licenciatura em Educação do Campo LEdoC/UFMA - Campus Bacabal e nos informou que iniciou sua carreira docente com 16 anos, lecionando em turmas de Educação de Jovens e Adultos destinados às áreas de Reforma Agrária pelo Pronera.

A trajetória da gestora do CEC Roseli Nunes revela que a sua experiência profissional seu deu a partir de sua origem e percurso formativo, motivada pelos interesses da classe trabalhadora em que ela sempre esteve envolvida, com aspirações de assegurar direitos e promover garantias de coletivos de direito de sua comunidade, militante do MST, Assentada de Reforma Agrária e sempre esteve engajada na luta pela terra em defesa de um modelo de educação pública que atendesse aos anseios e particularidades da população camponesa.

A gestora do CEC Roseli Nunes considera a escola como uma das coisas mais importantes do assentamento, uma vez que a mesma possibilita às(aos) jovens da comunidade estudarem sem precisar sair da sua realidade e podem manter o vínculo com a família por poder ficar um tempo na escola, um tempo em casa com os pais onde as(os) estudantes podem aprender e ajudar em casa, aplicando os conhecimentos que são trabalhados na escola.

4.4.2 Sobre a professora de Agroecologia

A professora é licenciada Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias e atualmente faz curso de especialização em Educação Especial Inclusiva. É egressa do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, onde atua há 6 anos como professora. A professora também, está matriculada em um curso de aperfeiçoamento sobre sustentabilidade.

A professora reside no Assentamento Cigra e exerce suas funções docentes apenas no CEC Roseli Nunes desde o início de sua carreira e sempre atuou com Educação do Campo. Seu vínculo com o CEC se dá através de contrato

temporário com a Secretaria de Estado da Educação e não tem outra atividade remunerada.

Sua motivação para docência em uma escola do campo está intimamente ligada à sua origem, sendo oriunda de área de Assentamento da Reforma Agrária, Cigra e na Escola Roseli Nunes, ela leciona as disciplinas de Agroecologia, Fruticultura e Silvicultura nas turmas do 1º e 3º série do Ensino Médio. Atua também com a disciplina de Estágio da 2º série, que aplica os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula.

As disciplinas ministradas pela professora são do ramo da agricultura que se dedica ao cultivo de frutas para a produção de frutos saudáveis para o consumo humano e animal e de atividades sustentáveis, que visam promover benefícios como: preservação do solo, da água e do clima, redução dos impactos ambientais, reflorestamento de áreas degradadas e conservação da biodiversidade.

A professora tem como responsabilidade, promover por meio do ensino de Agroecologia, o desenvolvimento sustentável, fundamentado nos pilares agroecológicos: socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente sustentável, contribuindo para a proteção do meio ambiente, ao ensinar a produzir alimentos saudáveis sem prejudicar as águas, o solo, as espécies de plantas, animais e Microorganismos e melhorar as condições sociais e econômicas da comunidade. Tudo isso contribui para promover a autonomia social e econômica das famílias agricultoras.

E pela forte ligação com as práticas agroecológicas, a professora acredita que essas práticas melhoram significativamente a vida da comunidade, além de assegurar uma produção sustentável das culturas, sem utilizar insumos químicos que possam degradar o ambiente.

4.4.3 Professor de Zootecnia

O professor de Zootecnia é egresso do CEC Roseli Nunes, tem 32 anos, possui formação superior em nível de graduação em Zootecnia e atua como professor no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes desde 2019. Seu vínculo com o CEC se dá através de contrato temporário com a Secretaria de Estado da Educação e não tem outra atividade remunerada.

O professor ensina aspectos da criação e manejo de animais rurais, abordando nutrição, reprodução e desenvolvimento genético. Em sua área de atividade, tem a responsabilidade de combinar elementos de Medicina Veterinária, Biologia e Agronomia para melhorar a produção de alimentos e produtos derivados.

Em sua disciplina, o professor é o responsável pelo aumento e pela melhoria da produção e da qualidade dos produtos e dos serviços de origem animal, que são praticados na Escola, de modo que seus ensinamentos orientem para a segurança alimentar, respeitando a sustentabilidade da produção e preconizando o bem-estar da humanidade e dos animais.

4.4.4 Professora de Língua Portuguesa

A professora de Línguas, possui formação superior em nível de graduação em Letras e como segunda graduação Pedagogia, com especialização em Literatura Brasileira. Estudou na Faculdade de Educação São Francisco (FAESF). Ela não reside no Assentamento, seu vínculo com o CEC Roseli Nunes se dá através de contrato temporário com a Secretaria de Estado da Educação. A professora é servidora da rede municipal de ensino de Lagoa Grande do Maranhão e está no magistério há 22 anos e no CEC Roseli Nunes trabalha há quase dez anos.

A disciplina ministrada pela professora de Língua Portuguesa no CEC Roseli Nunes, além de fazer parte da estrutura curricular obrigatória da escola, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, do resgate de valores e cultura do campo através de práticas discursivas que contemplem a realidade do educando.

4.4.5 Professor de Matemática

O professor de Matemática tem entre 30 e 40 anos; é licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão (IFMA), São Luís, Campos Maracanã. O professor tem duas especializações, sendo uma em Metodologia do Ensino de Matemática na Faculdade Única de Ipatinga e a outra em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campos São Raimundo das Mangabeiras.

O professor também trabalha em uma escola da rede municipal de ensino de Lagoa Grande do Maranhão que fica no Assentamento Cigra e seu vínculo com o CEC Roseli Nunes se dá através por meio de contrato temporário com a Secretaria de Estado da Educação e não tem outra atividade remunerada.

Além de professor no CEC Roseli Nunes, exerce outras funções na mesma escola, pois atualmente é coordenador de turma e auxilia na elaboração da prestação de contas do caixa escolar (tesoureiro), no papel de gestor adjunto. Está no exercício da docência há aproximadamente 15 anos.

O professor de Matemática na Escola do Campo Roseli Nunes tem a responsabilidade de trabalhar os conteúdos matemáticos relacionando-os à luta pela terra, moradia, trabalho, ações realizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, entre outras situações vivenciadas nas comunidades, sendo o ensino de Matemática através do diálogo de saberes, da problematização dos conhecimentos sistematizados, da relação com a cultura, o lazer e o modo de vida.

4.4.6 Sobre vínculos das(os) professoras(es) do CEC Roseli Nunes

Notadamente, vimos que a equipe de professoras(es) possui formação específica para atuar na Educação do Campo, mas não possuem vínculo permanente com a escola; o que elas(es) acreditam que é um aspecto que fragiliza o ensino na escola do campo, na medida em que não lhes são proporcionadas as devidas condições à superação dos desafios da especificidade do ensino em escolas do campo.

Em virtude da atuação de modo temporário das(os) professoras(es), não lhe são asseguradas as condições materiais, salariais e pedagógicas para uma prática de ensino de qualidade e diante desse contexto, as(os) professoras(es) não são incluídas(os) no plano de cargos e carreiras e salários do magistério do Maranhão, indo contra a política de fortalecimento da educação para as populações camponesas.

Nesse sentido, é importante considerar que o concurso público, portanto, não representa apenas um instrumento de seleção, mas também uma ferramenta de valorização profissional, que garante direitos e promoção de uma educação transformadora, que respeita e potencializa a diversidade do campo. Que as(os) professoras(es) interessadas(os) em exercício permanente nas escolas do campo, precisam se preparar suficientemente para assumir a profissão docente, o que as(os)

incentiva a buscar por formação inicial sólida e por cursos contínuos que abordem a realidade das escolas do campo.

O concurso também valoriza diferenciais, como pós-graduações, especializações ou experiências em áreas que dialogam com as necessidades do campesinato, assegurando estabilidade profissional, valorização da carreira, promoção da qualidade educacional por exigir formação e conhecimento específico, e contribui efetivamente para a qualidade das políticas públicas e o fortalecimento da escola do campo, como espaço de transformação social, reduzindo a precarização implicada pela rotatividade das(os) docentes; o que acreditamos que é essencial para criar laços com a comunidade e implementar projetos pedagógicos de longo prazo, uma vez que muitos processos seletivos exigem qualificações direcionadas, caracterizando a categoria de professora(or) do campo, como a mais propensa a assumir o compromisso com os princípios e valores da Educação do Campo, como a agroecologia, a identidade cultural rural e a formação para o trabalho como princípio educativo e com a cidadania

4.4.7 Registros fotográficos

Sobre registros fotográficos, Kossoy (2007, p. 37) no diz que “imagem é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada, informação maior de vida e morte, além de ser o produto final que caracteriza a intromissão de um ser fotógrafo num instante dos tempos”. Ou seja, o uso das imagens como estratégia de coleta de informações, não se caracteriza como uma mera ilustração textual, mas parte importante do texto.

Dessa forma, à luz do que destaca o autor acima, compreendemos que as fotografias ajudam a preservar aspectos culturais e históricos de comunidades ou locais que podem mudar ou desaparecer com o tempo, nos auxiliando a criar relatórios e publicações, servindo como complemento visual aos textos descritivos, facilitando a compreensão dos resultados. Com isso, passamos a registrar todo o nosso percurso até o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.

Saímos de São Luís às 04 da manhã, do dia 28 de setembro de 2024, em direção ao município da Lagoa Grande do Maranhão. Percorremos 374 km até a sede do município, sendo aproximadamente seis horas e meia de viagem. Importante reiterar que, a escola fica em um Assentamento, portanto, enfrentamos mais 23 km de

deslocamento em estrada vicinal até a escola. Fomos acompanhados pela coordenadora de Educação do Campo da Unidade Regional de Educação de Lago da Pedra, que apesar de não ser público de nossos estudos, nos prestou auxílio no trajeto até a escola, direcionando nos caminhos e ao longo do trajeto, nos relatou os diversos desafios que tanto as(os) professoras(es), quanto as(os) estudantes enfrentam para chegarem à escola.

A estrada não tem nenhum tipo de pavimento, com muita terra vermelha e barrancos. O que para ela, oferece riscos e incertezas de maneira permanente à comunidade. E que no período chuvoso, esses riscos só aumentam. A seguir fotos da estrada:

Figura 3- Estrada de acesso ao Assentamento Cigra



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Figura 4 - Estrada de acesso ao Assentamento Cigra



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Chegada na escola. Observamos que o prédio onde funciona a escola fica em meio ao vale, cercado por serras:

Figura 5: Chegada à escola



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

A coordenadora nos disse que mesmo com todas essas dificuldades, a equipe escolar se mantém resistente para o funcionamento da escola. Ao chegarmos à escola, tivemos várias impressões interessantes. Uma que chamou bastante atenção é que a escola fica em meio às serras no ambiente de baixada. Nossa

chegada, deu-se por volta de 10:40 daquele dia e, mesmo sendo um sábado, a escola estava em plena atividade:

Figura 6: Fachada do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Seguindo em nossa visita presencial, ao chegar à escola fui recebido pelas(os) estudantes e logo, algo me chamou atenção, que foi perceber uma bandeira do MST, no corredor da escola. As estudantes nos disseram que a bandeira hasteada ali, reforça o sonho de soberania popular e justiça social, que são os elementos pelos quais o MST constrói dentro do projeto educação que almejam.

Disseram ainda, que a bandeira reflete a exigência de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, incluindo crianças, jovens e adultos que vivem no campo e defende a defesa de uma educação que valorize a realidade do campo e promova a formação crítica e cidadã dos sujeitos, capaz de transformar a sociedade. E fomos seguindo ao encontro das(os) professoras(as):

Figura 7: Corredor de entrada da escola



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Em seguida a gestora da escola nos conduziu à sala das(os) professoras(es) para uma apresentação inicial, onde tivemos uma breve reunião para apresentação dos objetivos da minha ida até o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes e dos objetivos da pesquisa.

Figura 8: Sala das(os) professoras(es)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Figura 9: Roda de conversa na sala das(os) professoras(es)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Nesse momento apresentamos o título de nossa pesquisa que é a Formação de professoras(es) para o ensino de agroecologia: estudos sobre práticas educativas agroecológicas do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes – MA, instante em que a equipe escolar falou das expectativas que tinham em receber-nos, considerando a estrutura de nossa investigação e os resultados que ela pretende produzir.

Nós fizemos algumas ponderações em relação a esse ponto, em virtude de sermos gestores da pasta de Educação do Campo na rede estadual de ensino do Maranhão, atuando com o Supervisor de Modalidades e Diversidades Educacionais na Secretaria de Estado da Educação. Enfatizamos que ali eu estava na condição de pesquisador e que minha presença necessariamente era de escuta para produção de um material que pudesse auxiliar na condução das atividades pedagógicas da escola.

Na sequência, fui convidado a almoçar com a comunidade escolar em virtude do horário, e pactuamos que logo em seguida iniciáramos a roda de conversa, que foi mais uma estratégia que utilizamos para a coleta de maior volume de informações da equipe pedagógica, acerca do ensino ofertado pela escola, da formação das professoras(es) que atuam na escola e dos desafios enfrentados diariamente na tentativa de promover um ensino de qualidade e que atenda aos anseios dos estudantes, considerando as competências trabalhadas pela equipe docente.

Figura 10: Roda de conversa com os professores do CEC Roseli Nunes, momento de escuta acerca dos processos pedagógicos da escola e seus desafios



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Figura 11: Primeiro momento de escuta na roda de conversa com os professores do CEC Roseli Nunes acerca dos processos pedagógicos da escola e seus desafios



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Figura 12: Segundo momento de escuta na roda de conversa com os professores do CEC Roseli Nunes acerca dos processos pedagógicos da escola e seus desafios



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Ao longo de nossa visita guiada registramos por meio de fotos, os momentos que tivemos no CEC Roseli Nunes por considerarmos o registro fotográfico desempenha um papel fundamental na pesquisa, devido à sua capacidade de documentar, ilustrar e preservar informações de forma visual, nos permitindo capturar momentos, objetos ou cenários de maneira precisa e detalhada, funcionando como uma evidência objetiva e confiável dos fenômenos observados, sendo estas uma documentação fiel da realidade. Além, disso, acreditamos que as imagens capturadas tornam conceitos complexos mais compreensíveis e acessíveis para diferentes públicos, incluindo outros pesquisadores, instituições de ensino ou até o público leigo, gerando facilidade na comunicação, oferecendo novas perspectivas para a análise.

Do ponto de vista, histórico e cultural as fotografias ajudam a preservar aspectos culturais e históricos de comunidades ou locais que podem mudar ou desaparecer com o tempo, nos auxiliando a criar relatórios e publicações, servindo como complemento visual aos textos descritivos, facilitando a compreensão dos resultados.

Assim, a fotografia não apenas documentou o momento presencial da pesquisa, mas também atuou como uma estratégia para o registro, análise, comunicação e preservação dos conhecimentos gerados pela pesquisa.

4.4.8 Roda de conversa

A roda de conversa iniciou logo após o momento da refeição que fizemos com a equipe da escola e mais uma vez pontuei o motivo de estarmos ali e os nossos objetivos estabelecidos no escopo de nosso projeto. Esse momento foi de escuta e anotações diversas, tendo como pergunta inicial quais os desafios enfrentados pela escola como um todo, para promover uma educação de qualidade aos estudantes do campo, a partir das práticas pedagógicas das(os) professoras(es).

As(os) professoras(es) fizeram relatos importantes que sinalizaram as suas diversas necessidades como, por exemplo, a falta e/ou muitas vezes a insuficiência de material específico e adequado às atividades pedagógicas da escola; falta de insumos para as atividades práticas do curso; ausência de financiamento e fomento às práticas produtivas agrícolas que a escola realiza ao longo do ano letivo; quadro temporário de professoras(es); a precariedade das condições físicas e estruturais do prédio onde a escola funciona. Sendo que a gestão da escola tem que tomar algumas decisões em relação aos espaços onde ocorrem as aulas, dentre outras questões.

Como a escola trabalha com a metodologia da Pedagogia da Alternância, em que há espaços educativos distintos para o aprendizado das(os) estudantes, as(os) professoras(es) destacaram como ponto mais crítico, o quesito estrutura física. Pois, no tempo em que as(os) estudantes e as(os) docentes precisam permanecer no Tempo Escola, os espaços como dormitório, banheiros, cozinha e até mesmo as salas de aula, não oferecem condições suficientes para o bom desempenho das aulas.

O local onde seria o alojamento, hoje funciona como salas de aulas e o espaço da escola funciona como dormitório por oferecer melhores condições.

Figura 13: Alojamento da Escola do Campo CEC Roseli Nunes



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Segundo informações da gestora da escola, o modelo de ensino do CEC Roseli Nunes, requer espaços para acomodar as(os) estudantes no tempo escola. Contudo, por questões estruturais, eles decidiram fazer o remanejamento das atividades em virtude da situação do prédio. Sendo que este, não apresenta possibilidades para alojar discentes e docentes do Centro, o que foi observado em nossa visita guiada que fizemos.

A equipe da escola nos disse que no tempo escola, os estudantes ficam alojados na unidade de ensino e por isso a necessidade de ter um alojamento com infraestrutura digna, com salas bem iluminadas e ventiladas, alimentação, quadras esportivas, laboratórios de ciências e material pedagógico adequado para a sua permanência. Observamos que este espaço ainda não foi adequadamente adaptado para essa finalidade, as condições estruturais estão bastante comprometidas, pondo em risco a saúde e a idoneidade física dos estudantes e professoras(es).

Ao final da roda de conversa, a equipe escolar foi unânime em dizer que o ensino oferecido no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, só conseguirá ser fortalecido e oferecerá maior qualidade, quando a escola possuir todas as condições necessárias para desenvolvê-lo de forma plena, tanto do ponto de vistas dos aspectos pedagógicos, que vai desde a formação de professoras(es) e programas específicos para produção didática, quanto possuir as condições infra estruturais e financeiras necessárias para garantir a permanência dos estudantes.

Após a roda de conversa com as(os) professoras(es), fomos convidados ao pátio da escola onde as(os) estudantes nos apresentaram a Mística, que é uma prática e categoria central no MST, para expressar a multiplicidade de dimensões do MST, simbolizando o coletivo humano e incluindo a simbologia da resistência, a luta por direitos e pela Reforma Agrária Popular. As fotos ilustram a atividade realizada:

Figura 14: Estudantes realizando a Mística



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

As(os) estudantes fizeram uma apresentação, dando destaque a algumas palavras: Esperança, Resistência, Luta e Perseverança. Logo após nos explicaram que a escolha daquelas palavras fora trazida ao centro da mística como símbolo não apenas de estarem esperançosas(os) por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico, à luz do que pregou Paulo Freire.

Em suas falas, as(os) estudantes, trouxeram a mensagem de que a esperança é necessária, mas não é suficiente, “Que ela sozinha, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” parafraseando Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança* (2003). Destacaram que pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão.

Foi um momento rico e emocionante que vivenciamos, pois, observamos que o trabalho da equipe docente, fixa o olhar e o horizonte em uma educação que de fato liberte e consiga potencializar a autonomia discente por meio das práticas pedagógicas de toda a equipe escolar. Em seguida, fomos convidados a fazer uma visita a todos os espaços escolares. Essa visita deu-se de forma guiada com explicações da professora de agroecologia, do professor de Zootecnia, da professora de Língua Inglesa, da professora de Língua Portuguesa e do professor de Matemática.

Iniciamos com o professor de Zootecnia que nos apresentou o canteiro suspenso e explicou-nos sobre esse sistema de cultivo, que se chama hidroponia; que é uma técnica de cultivo de plantas sem a utilização de solo, em que as raízes das plantas ficam imersas em água com nutrientes. No caso apresentado pelo professor, conhecemos um canteiro com técnica hidropônica para a produção de milho para alimentação das aves e outras criações da escola:

Figura 15: Momento da visita guiada pelos professores de agroecologia, zootecnia, matemática, língua portuguesa. Numerar as imagens em separado



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Figura 16: Apresentação dos projetos produtivos trabalhados na escola



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Em seguida, foi a vez da professora de Agroecologia, que nos levou para conhecer a área onde são aplicadas as atividades práticas de sua disciplina. Nos falou dos diversos projetos produtivos que eles desenvolvem nas áreas de fruticultura e silvicultura e nas atividades práticas/produtivas de estágio e produção agroecológica, como, por exemplo, urucum, limão, abacaxi, cupuaçu, açaí, acerola e maracujá.

A professora nos falou também, sobre o Sistema Agroflorestal (SAF). Esse sistema é uma forma de uso e ocupação do solo em que árvores são plantadas ou manejadas em associação com culturas agrícolas ou forrageiras, que são plantas cultivadas para alimentar animais, proteger o solo e fornecer palha para o plantio direto. Elas são a base da dieta de ruminantes, como bovinos e ovinos, e são um dos principais materiais de rendimento na pecuária:

Figura 17: Conversa com as(os) professoras(es)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

A nossa visita terminou com um momento coletivo com todos as(os) professoras(es), com a Gestora Escolar e com o representante do MST no Maranhão que participou do encontro ao longo de todo o dia:

Figura 18: Professores, gestores e representantes do MST



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

5 PRÁTICAS EDUCATIVAS AGROECOLÓGICAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES – MA: formação de professoras(es) para o ensino de Agroecologia

Este capítulo apresenta a análise dos dados e se organiza em sete subitens: a) concepção das(os) participantes da pesquisa sobre o componente curricular Agroecologia, b) relações da história da Educação do campo, formação de professoras(es) e Agroecologia, c) ser professora(or), gestora de uma escola do campo, d) Agroecologia no Centro de Educação do Campo: práticas e desafios, e) participação em formações contínuas, f) Agroecologia e materiais didáticos e g) Agroecologia para o Assentamento Cigra. A análise contida em nosso estudo, visa contribuir com as reflexões sobre Agroecologia na Educação do Campo no Maranhão.

5.1 Concepções de Agroecologia das(os) participantes da pesquisa

Ao perguntarmos sobre quais concepções a gestora escolar, a professora Professora de Agroecologia, o Professor de Zootecnia, a Professora de Língua Portuguesa e Literatura e ao Professor de Matemática do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, no Assentamento Cigra, em Lagoa Grande do Maranhão, possuem sobre Agroecologia, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 2: Concepções de Agroecologia

Gestora de Escola do Campo	O princípio da Agroecologia é um dos norteadores do processo pedagógico da escola e todo o processo de produção realizado tem como objetivo materializar ações agroecológicas na contramão do modelo de produção vigente do agronegócio. As ações de intervenções são organizadas a partir da problemática refletida na reunião mensal com educadores para organizar no planejamento que não necessariamente será realizado só pelo núcleo profissional e dependendo das ações, perpassa todo currículo da escola.
Professora de Agroecologia	No caso da Agroecologia, acreditamos que ela tenha um efeito transformador, porque se a gente observar nossa realidade, a nossa prática aqui no assentamento, no município, ela ainda é voltada para a criação de bovinos. Então visa o desmatamento, visa queimada, e pensa-se também no uso de veneno. A Agroecologia tem essa proposta de contrapor tudo isso, então é possível criar gado sem precisar desmatar as áreas, sem

Professor de Zootecnia

precisar fazer queimada, é possível cultivar uma horta sem jogar veneno. Então assim a gente infelizmente, percebe que o trabalho desenvolvido na escola, ainda não tem impacto na comunidade; a gente não chegou a perceber isso, mas temos essa perspectiva, de que algum dia a possa conseguir ver produções de agricultura familiar, produções agroecológicas que vai além de tudo isso e com uma produção sem veneno. A intenção é a diminuição do uso de veneno nas lavouras.

A Agroecologia não é só uma disciplina, não é só uma forma de produzir, é uma forma também de aproximar os cidadãos, de aproximar as pessoas de uma forma cultural de se produzir. E não é só trazer a questão do alimento saudável também lógico que é muito importante, mas também é uma forma de resgate histórico das pessoas, dos alunos, das comunidades em geral e de trazer isso para eles, para que eles se reconheçam de fato como agricultor, como produtor familiar como uma pessoa que está ali na base, para o desenvolvimento da segurança alimentar do Brasil.

Professora de Língua Portuguesa e Literatura

É um modo de vida, não diz respeito somente a produzir de maneira harmônica sem agressão a natureza, para além disso precisamos compreender a Agroecologia como uma forma de respeitar a diversidade da sociedade que vivemos sem agredir e natureza e nem os nossos semelhantes, não adianta plantar sem agrotóxico e praticar violência doméstica por exemplo. Sendo assim considero que esse é um componente fundamental que deve ser inserido dentro do currículo de nossas escolas.

Professor de Matemática

Agroecologia é um campo de estudo e práticas sustentáveis a partir de princípios ecológicos e sociais, é um conceito e construção que ao longo dos anos tem contribuído para uma produção sustentável e desenvolvimento de inúmeras famílias. Agroecologia para mim, vai além de processos ecológicas mais também, as relações humanas, ser humano e sociedade, ser humano e natureza. É importante também dentro do campo da agroecologia entender como se dá essas relações do homem como o homem e a natureza e como isso tem afetado ambos.

Fonte: Elaboração do autor, 2024

Analisando as concepções das(os) professoras(es) entrevistadas(os), percebemos que estas(es), compreendem a Agroecologia como um campo do conhecimento muito importante para se pensar as relações com a natureza, assim como as relações humanas. É neste sentido que as(os) entrevistadas(os) apresentaram suas ideias acerca do tema, entendendo Agroecologia não apenas

como uma mera Disciplina, mas sim de uma forma de produzir, de aproximar às pessoas, de fazer cultura e produzir um modo de vida mais saudável.

Essa perspectiva, se aproxima muito do pensamento de Teodoro (2023) quando afirma que a Agroecologia é um conjunto de práticas que envolvem relações ecológicas e sociais, buscando um modo de vida sustentável. É possível observar que as(os) participantes da pesquisa detêm o mesmo ponto de vista acerca da Agroecologia, pois evidenciam em suas falas a relação humana com a natureza e com a sustentabilidade, ou seja, o produzir, o plantar e o colher sem prejuízos ao agricultor e sem prejuízos à natureza, utilizando princípios da ecologia na construção de alternativas de produção sustentáveis, como Gliessmann (2001) explica ao tratar do conceito de Agroecologia.

Na fala dos participantes, é observado também, a influência do que afirma Guzmán (2002), quando diz que a Agroecologia não pode ser uma ciência, porque incorpora o conhecimento tradicional. O que nos leva a crer que, as(os) professoras(es) ao utilizarem dos saberes das práticas agroecológicas, possibilitam à comunidade escolar, práticas ambientalmente sustentáveis e que contribuem para o desenvolvimento local.

Observamos que as(os) participantes, entendem que sem os recursos naturais, plantar e colher, torna-se uma tarefa desafiadora pois, o uso incorreto dos agrotóxicos pode provocar danos ao meio ambiente, contaminação do solo e dos recursos hídricos, colocando em risco a saúde e a vida de pessoas, animais e plantas, gerando um problema de ordem social à comunidade.

Percebemos que essa preocupação apresentada pela equipe docente, converge com a ideia de Acosta em O "Bem Viver" (2016), quando o autor discorre sobre a filosofia que valoriza a relação entre os seres humanos e a natureza, a reciprocidade e o respeito pela terra e ainda, quando o autor propõe uma ruptura civilizatória para construir sociedades mais solidárias e sustentáveis, sugerindo uma quebra de paradigmas para superar o fatalismo do desenvolvimento e revalorizar as diversidades culturais.

5.2 Formações docentes sobre a Agroecologia e Educação do Campo em escolas do MST

Quando questionados sobre a formação continuada das(os) professoras(es) que atuam nas escolas de educação básica do campo, a partir da experiência do MST, as(os) professoras(es) responderam o seguinte:

Quadro 3: Formação das professoras(es)

Gestora de Escola do Campo	A escola tem a Coordenação Político Pedagógico que é formada por educadores e dentre esses tem o coordenador da produção, coordenação de turma, coordenador pedagógico e de finanças e projeto, onde cada um tem uma responsabilidade de acordo com a demanda da escola e que se organiza para suprir coletivamente os desafios. Quando é feito o planejamento das ações propostas, cada coordenador acompanha o processo tanto das salas de aula como das atividades práticas, fazendo no decorrer do processo a análise e a avaliação das ações, junto ao coletivo de educadores, da coordenação geral e dos sujeitos envolvido no processo.
Professora de Agroecologia	Nós participamos de formações promovidas pela escola. Essas formações são agendadas.
Professor de Zootecnia	Além da formação da escola, há outras fontes de formação que agregam conhecimento e facilitam o processo.
Professora de Língua Portuguesa e Literatura	Dentro da escola temos um grupo de formação e periodicamente fazemos nossos momentos formativos dentro do nosso próprio espaço da escola e recentemente participei do Programa Escola da Terra que teve uma contribuição magnífica para reafirmar o que já sabia e adquirir novos saberes.
Professor de Matemática	Tanto os promovidos pela escola bem como, formação externas algumas realizadas pela Seduc. São ministradas por convidados que de certa forma, proporcionam vivências a prática da Educação do Campo sendo formações proveitosa no que tange a debates. Quando as formações são realizadas no contexto geral, não fomentam o debate, são constituídas apenas de apresentação ou exposição da temática sem muito aprofundamento nas discussões e reflexões.

Fonte: Elaboração do autor, 2024

Percebemos que em se tratando das características peculiares do MST, tendo toda a sua caminhada histórica, pautada na luta pela terra, pela reforma agrária, por uma sociedade justa e igualitária, a educação não poderia ficar de fora da agenda do movimento que a considera um dos meios de obter a transformação social a partir de valores humanistas e socialistas.

Diante disso, o debate em torno da Agroecologia, ocupa um espaço importante, referenciando um campo interdisciplinar para uma abordagem essencial para a efetivação da transformação social almejada pelo movimento, uma vez que através das(os) professoras(es) e da formação a eles destinada, é que acredita-se que haverá estreitamento entre as relações de produção de conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, que auxiliarão os estudantes no desenvolvimento de senso crítico e reflexivo sobre produção, impactos ambientais e sustentabilidade, que são princípios essenciais do Movimento sem Terra.

Em uma análise mais pontual, no discurso das professoras(es) participantes da pesquisa, observamos que a formação continuada, exerce um papel essencial em seu fazer pedagógico, de modo que substância suas práticas e promove reformulação de saberes e sua aplicabilidade.

A gestora da escola aponta o planejamento coletivo e o acompanhamento sob avaliação permanente da ação estruturada em um plano, pois trata-se de um caminho viável para o fortalecimento do ensino e para o aprofundamento dos conhecimentos trabalhados no espaço escolar, suscitando que ao conhecer as propostas pedagógicas da escola, as(os) professoras(es) tendo participado de sua elaboração e/ou adaptação às necessidades e objetivos da escola, tem a possibilidade de pensar novos significados, atribuindo-os às suas práticas educativas e à prática pedagógica dos professores.

Essas ideias, ao que parecem, se assemelham à defesa de Tardif (2014) que quando diz que os saberes não são formadores por si só, eles se unem na formação da identidade docente para dar lugar a ideia de que professoras(es) são apenas transmissores de informações, ao invés de formadores e mediadores de conhecimentos sociais e importantes para os educandos. Nessa mesma direção defende a ideia de que professoras(es) agem como mediadoras(es) dos saberes, assim, “o professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e conhecimentos cujo valor está na utilidade” (Tardif; Lessard, 2014, p. 147), dando utilidade social para os objetos de conhecimentos ensinados.

Percebemos que para a professora de Agroecologia, as formações acontecem de modo previamente agendado e que os momentos formativos com temáticas específicas, são oferecidos pela própria escola. Já o professor de Zootecnia, nos indica que a escola se articula com instituições diversas para realizar seus processos formativos e que isso, os auxilia e contribui em sua qualificação.

A professora de Língua Portuguesa, demonstra em sua resposta que além, das formações oferecidas pela escola, elas também, participam de programas de formação diversos, como é o caso do Programa Escola da Terra⁵, que ajuda a ressignificar os seus trabalhos junto às(aos) estudantes.

O professor de Matemática afirma que algumas formações são realizadas pela Secretaria de Estado da Educação. O docente pontua que a formação quando realizada no contexto geral, ou seja, aquele em que não é levado em consideração a especificidade da escola do campo, não contribui para fomentar o debate. Isto porque são constituídas apenas de apresentação ou exposição da temática sem muito aprofundamento nas discussões e reflexões.

O olhar do professor, a partir desse prisma, alinha-se ao que Arroyo (2007, p. 161) discute quando trata da exigência da formação específica dos profissionais do campo, que para o autor, essa ação só passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos, quando valoriza as suas memórias e histórias, seu modo de viver; e que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido esses direitos nas específicas formas de existência das diferenças de gênero, classe, raça, etnia e território das escolas campesinas.

5.3 Sobre as políticas educacionais voltadas para as populações do campo e as especificidades e necessidades da Escola Roseli Nunes

Ao falarmos das legislações e das políticas educacionais para a Educação do Campo e seus impactos sobre a oferta de ensino para as populações campesinas, das necessidades e das especificidades desses sujeitos, do tipo de educação que está sendo proposta a elas(es), a equipe docente participante da pesquisa, nos revelou que a escola é ainda mal estruturada e está distante física e culturalmente do ideal de escola, tendo em vista a sua particularidade.

⁵ O Program Escola da Terra foi instituído pela Portaria nº. 579, de 02 de julho de 2013 e caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos Estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e para a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino.

Tanto as(os) estudantes quanto as(os) professoras(es), enfrentam diversos obstáculos, como condições estruturais, física, climáticas e geográficas e essas dificuldades podem acarretar baixo desempenho escolar. Nesse sentido, as(os) participantes nos revelaram o seguinte:

Quadro 4: Obstáculos e dificuldades que implicam no desempenho escolar

Gestora da Escola do Campo	A precariedade das condições físicas e estruturais do prédio onde a escola funciona, obriga a gestão da escola tomar algumas decisões em relação aos espaços onde ocorrem as aulas, dentre outras questões.
Professora de Agroecologia	Falta de insumos para as atividades práticas do curso influência de forma negativa para melhor aprendizado dos estudantes e desempenho das professoras.
Professor de Zootecnia	A ausência de financiamento e fomento às práticas produtivas agrícolas que a escola realiza ao longo do ano letivo; quadro temporário de professoras impendem os avanços e melhores práticas
Professora de Língua Portuguesa e Literatura	A infraestrutura da escola não oferece condições suficientes para o aprendizado
Professor de Matemática	Há fragilidades na política educacional para a comunidade: falta e/ou muitas vezes a insuficiência de material específico e adequado às atividades pedagógicas da escola

Fonte: Elaboração do autor, 2024

Em relação às dificuldades e obstáculos enfrentados no dia a dia do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, a equipe docente revela que há muitos problemas que carecem de atenção por parte do Estado, lhe impondo inúmeros desafios para que a comunidade estudantil tenha melhor desempenho e dignidade no ensino.

Analisando o quadro acima, destacamos pontos que entendemos como grandes desafios, os quais nos chamaram atenção no depoimento das(os) professoras(es). Para nós, ficou evidente que a estrutura física, a falta de investimentos para o fomento dos projetos produtivos desenvolvidos na escola e a rotatividade de professoras(es) em virtude da escola não possuir quadro docente permanente, impactam negativamente no fazer pedagógico da escola.

No que tange a estrutura física da instituição de ensino, a gestora menciona que por conta da precariedade do prédio onde deveria funcionar o local de

hospedagem das(os) estudantes, algumas mudanças foram feitas, como, por exemplo, mudar os locais onde as aulas são realizadas em razão do alojamento, não oferecer condições para abrigar as(os) estudantes durante o período de permanência na escola. Dessa forma, o prédio da escola passou a funcionar como alojamento. Esse depoimento é reforçado pela professora de Língua Portuguesa que afirma que a ausência de infraestrutura adequada, interfere no aprendizado das(os) estudantes.

No que se refere a investimentos para o fomento dos projetos produtivos desenvolvidos na escola, os professores de Agroecologia e Zootecnia apontam fragilidades nas suas ações, quando falam da ausência de insumos para as atividades práticas produtivas do curso oferecido pela escola, o que para eles é um ponto negativo para a formação e para a qualificação das(os) estudantes.

Outra informação que nos chamou atenção foi o fato da escola não ter quadro permanente de professoras(es); o que para o professor de Zootecnia contribui negativamente para o desenvolvimento de seus projetos.

Frente ao exposto, percebemos que os aspectos revelados tanto pela gestora escolar, quanto pela equipe docente, além de encontrar ponto de convergência em seus discursos, apontam para a fragilidade da implementação da política educacional para as populações do campo, tendo em vista que, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) apresentam alguns aspectos relacionados à infraestrutura das escolas do campo. Atribuindo, deste modo, responsabilidades ao Estado Brasileiro de criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais (Brasil, 2010).

Sendo assim, avaliamos que a carência dessas estruturas compromete a qualidade do ensino, uma vez que o processo de ensino e de aprendizagem, além de complexo, exige a integração de diversos fatores para ser realizado de forma adequada e que as condições de infraestrutura básica, são imprescindíveis para a garantia de qualidade no ensino no e do campo, perpassando pela superação de tais dificuldades encontradas nesse percurso.

5.4 Relações entre o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes e a comunidade

Neste tópico, analisamos as convergências entre o ensino no CEC Roseli Nunes e a comunidade, a qual está inserida. Nesse sentido, buscamos compreender se a escola colabora para a reconstrução da história do Assentamento Cigra e os modos de produção local, as relações entre a comunidade e o meio ambiente, tendo em vista que a Agroecologia se apresenta para a escola como uma prática educativa baseada em metodologias participativas e que busca ampliar a relação com processos educativos que se ancoram em conceitos e princípios ecológicos, sociais e econômicos. Com isso, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 5: Convergência entre o ensino do CEC Roseli Nunes e a comunidade

Gestora de Escola do Campo	A escola atende atualmente 08 municípios na região, com educandos e educandas de diversas comunidades diferentes, eles aprofundam os conhecimentos que aprendem na escola através das práticas produtivas realizadas nas famílias no tempo comunidade. Na comunidade que a escola faz parte são realizadas diversas atividades como, prática da horta com as mulheres que é a que mais se destaca.
Professora de Agroecologia	A intenção é, enquanto escola, criar espaços que sejam referência para o assentamento, para a nossa comunidade.
Professor de Zootecnia	O método pedagógico adotado, atende plenamente as questões não só dessa comunidade que a escola está inserida, mas, de todas as comunidades que ela atende. A gente atende muitas comunidades não só aqui do município de Lagoa Grande, mas de outros municípios também inclusive de Igarapé do Meio e Lago da Pedra, Arame. Essas pessoas buscam a escola, também por falta de escolas e, por conhecer a escola Roseli como uma referência de educação que consegue contribuir no desenvolvimento dessas comunidades.
Professora de Língua Portuguesa e Literatura	Todas as disciplinas da área técnica, trabalham em consonância com os princípios agroecológicos, onde os estudantes colocam em prática o conhecimento epistêmico dos textos, e isso ocorre também de forma transversal nas disciplinas do núcleo comum. Outro aspecto relevante dentro da escola, e que ela tem como um de seus princípios educativos o exercício da pesquisa, compreendendo-a com um instrumento da transformação da realidade e nesse momento

Professor de Matemática

Fonte: Elaboração do autor, 2024

os estudantes desenvolvem projetos e pesquisas dentro do que compreendemos por agroecologia, seja nas áreas técnicas ou social, para entender a realidade que os cerca a partir de suas inquietações.

Desde o momento da mística a projetos e eventos que são realizados dentro e fora da escola. Como participação em feiras e projetos sempre buscamos levar nossa identidade camponesa.

Para sabermos um pouco mais sobre o ensino do CEC Roseli Nunes e a convergência que ele tem com a comunidade e tentando entender como isso ocorre, questionamos as(os) participantes da pesquisa, acerca das atividades desenvolvidas na escola e como isso se conecta às vivências da comunidade. As(os) entrevistadas(os), desse modo, nos forneceram informações relevantes, tais como: a escola atende atualmente 08 municípios que estão localizados na região circunvizinha do Assentamento Cigra, com educandas(os) de diversas comunidades diferentes.

Por ser uma escola que utiliza da Metodologia da Pedagogia da Alternância⁶, as(os) estudantes aprofundam os conhecimentos que aprendem na escola através das práticas produtivas realizadas nas suas respectivas comunidades quando estão no Tempo Comunidade.

Um ponto que chama atenção aqui e que nós gostaríamos de salientar, mesmo não sendo o objeto de nosso estudo, é o fato da gestora da escola mencionar a presença feminina na prática da horta com maior destaque e envolvimento. Segundo ele, isso é um ponto bastante positivo e extremamente relevante para o debate sobre igualdade de gênero; o que entendemos que de certa forma, conduz para ampliar a discussão em torno da redução de desigualdades sociais, ao compreender que historicamente, as mulheres, assim como outras pessoas marginalizadas enfrentam barreiras significativas em áreas como educação, trabalho, saúde e política, assim

⁶ Trata-se de uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na Escola e na família, acompanhados pelos monitores. Esta pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência brotam os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da Alternância o aluno analisa sua realidade através das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio socioprofissional, no meio familiar (Rodrigues, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/573442/5/CONHECENDO_A_PEDAGOGIA_DA_ALTERNANCIA.pdf. Acessado em 04/12/2024)

debater essas questões, contribui para identificar e corrigir desigualdades, promove acesso mais equitativo aos recursos e oportunidades de emancipação humana.

Ao realizarmos essa análise encontramos lastro nas reflexões de Bell⁷ Hooks (1994), em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. Vale lembrar, que ela discute a importância da educação como um meio de libertação e transformação social, argumentando que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimento e deve ser uma prática de liberdade, que promova a crítica, a reflexão e a ação transformadora. Sendo assim, acreditamos que falar sobre gênero é promover debate sobre justiça, direitos humanos e desenvolvimento social, de modo que mudanças culturais possam garantir um ambiente mais seguro e respeitoso para as mulheres sobretudo, por assegurar que todas as pessoas tenham oportunidades justas e iguais.

Projetos sobre gênero, deste modo, pode contribuir para a compreensão dos papéis de gênero em todos os espaços sem restrições impostas por normas culturais, além de fortalecer a cidadania plena e a representatividade, aspecto que pode promover a liberdade de escolha para todas as pessoas, permitindo que cada um explore seus potenciais sem restrições impostas por normas culturais.

Segundo relatos das(os) entrevistadas(os), o método pedagógico adotado que é o da Pedagogia da Alternância, onde os estudantes têm atividades em dois tempos educativos, que são o Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade, atende plenamente as questões não só do Assentamento Cigra em Lagoa Grande do Maranhão, em que a escola está inserida, mas de outros municípios, tais como, Igarapé do Meio, Lago da Pedra e Arame. Para o professor de Zootecnia, apesar de todas as dificuldades, a escola Roseli Nunes é uma referência e constitui uma alternativa para as(os) jovens assentadas(os) daquela região que pretendem ingressar em um curso técnico na busca pela qualificação profissional e para o fortalecimento da agricultura e consegue contribuir no desenvolvimento das pessoas que vivem nas comunidades do entorno.

Todas as disciplinas da área técnica, são trabalhadas em consonância com os princípios agroecológicos, em que os estudantes colocam em prática o conhecimento epistêmico dos textos e isso ocorre também de forma transversal nas disciplinas do núcleo comum. Outro aspecto relevante dentro da escola, segundo

⁷ A autora sugere a escrita do seu nome com iniciais minúsculas.

as(os) entrevistadas(os), é que em seus princípios educativos, o exercício da pesquisa é compreendido como um instrumento de transformação da realidade onde os estudantes desenvolvem projetos numa perspectiva agroecológica, para entender a realidade a partir de suas inquietações.

A professor de Zootecnia, menciona ainda que as atividades iniciam desde o momento da mística⁸ que para eles, é um ritual com características eclesiais voltados para o debate político e para a formação cultural de sua comunidade. Esse ritual é um espaço que serve para reflexão acerca de suas lutas que suscita o espírito de motivação para o fortalecimento da identidade do movimento e expressa seus valores e princípios coletivos de organização.

Os relatos das(os) professoras(es) nos revelam que o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, desenvolve projetos e participa de eventos que são realizados dentro e fora da escola, tais como feiras e projetos. Para as(os) entrevistadas(os), a participação nessas atividades, permite trabalhar com os temas discutidos em sala de aula para que assim, haja maiores possibilidades de construção do conhecimento e que estes sejam significativos às(aos) estudantes, visto que elas(es) tem participação ativa no processo de ensino e aprendizagem e isso contribui para mobilizar habilidades e competências necessárias para o seu desenvolvimento, além de promover a aproximação entre a comunidade e a escola por meio da produção científica e da socialização dos saberes adquiridos no espaço escolar.

Essas ações, contribuem também para o fortalecimento da identidade camponesa e para o estabelecimento de uma relação de proximidade com a comunidade, tendo em vista que a escola do campo, para as(os) entrevistadas(os), é um espaço de aprendizagem coletiva e de resistência, que promove a valorização dos saberes locais; que representa espaço de difusão de conhecimentos e de integração social, cultural e econômica.

Sendo assim, ao analisar as respostas das(os) entrevistadas(os), vimos que há a convergência da qual nos referimos neste item, adequa-se bem ao pensamento de Machado (2017, p. 18) que entende a escola do campo como um espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo que esta possui

⁸ A mística deve ser entendida como sendo o conjunto de motivações que sentimos no dia a dia, no trabalho organizativo, que impulsiona nossa luta para a frente. Ela é responsável por reduzir a distância entre o presente e o futuro, fazendo-nos viver antecipadamente os objetivos que definimos e queremos alcançar (MST - A Questão da Mística no MST. São Paulo, abril de 1991, p. 4).

como função social a socialização dos saberes acumulados e os processos de reelaboração e produção dos conhecimentos pelos homens ao longo dos tempos. Portanto, para aqueles que vivem no campo, é também um espaço de luta e resistência.

Nesse sentido, compreendemos que a escola do campo é um espaço político em face do modelo educacional que adota e das circunstâncias por ela enfrentada e nesse contexto, aborda a perspectiva agroecológica e do desenvolvimento sustentável no âmbito do espaço rural, reconhecendo a complexidade da sua composição social, das suas práticas cotidianas e relações sociais e econômicas, que buscam estender para além do espaço escolar.

5.5 Práticas educativas agroecológicas desenvolvidas na Escola Roseli Nunes

No que se refere às práticas educativas, na perspectiva do desenvolvimento de metodologias ambientalmente sustentáveis, que possam contribuir com o ensino de Agroecologia no CEC Roseli Nunes, as(os) professoras(es) ressaltaram que a importância de ter essa temática em suas atividades pedagógicas, se dá pelo fato de que assim, há possibilidades de demonstrar às (aos) estudantes o quanto é relevante viver e se alimentar de maneira saudável, fortalecer a soberania alimentar do campo e contribuir com a manutenção da cultura e identidade camponesa. Essas práticas de desenvolvimento sustentável fazem com que as(os) estudantes compreendam a necessidade de preservar a diversidade biológica para evitar a degradação dos diversos habitats.

Ao estudar sobre Agroecologia, as(os) estudantes conseguem perceber melhor, que para diminuir os impactos das mudanças climáticas, é necessário o cuidado com a terra. Conseguimos identificar também, que na concepção das professoras(es) entrevistadas(os), preservar a biodiversidade é assegurar serviços ecossistêmicos, como a polinização, a renovação da fertilidade do solo, a regulação do clima, a contenção da emissão de carbono na atmosfera e o controle de pragas e vetores de doenças.

E para além disso, essa prática impacta diretamente na saúde humana, pois muitos medicamentos são derivados de plantas e microrganismos, com princípios ativos, chamados também de fitofármacos e ainda, se faz necessário valorizar a diversidade cultural e social das comunidades. Sendo assim, ao perguntarmos sobre

as práticas educativas agroecológicas desenvolvidas na Escola Roseli Nunes, as respostas foram as seguintes:

Quadro 6: Práticas educativas agroecológicas desenvolvidas

Gestora de Escola do Campo	Por mais que escola tenha uma disciplina específica que é Agroecologia com 80 h/s, a temática perpassa todo currículo da escola, e apresenta alguns avanços tanto no campo da prática diária na construção das trilhas agroecológicas, sistema integrado de produção com horta, caprinos e suínos, construção de projetos para desenvolvimento de práticas agroecologias na tentativa de materializar a agroecologia como prática produtiva e viável a toda população. Há alguns anos a escola começou a participar de competições com projetos de Agroecologia como a feira de Ciências, Sustentabilidade e Inovação, realizada em 2022 e ficou em primeiro lugar do polo Caxias. A compostagem como alternativa agroecológica e sustentável e do torneio de robótica do SESI realizado em 2023 com o projeto de inovação. A geração de energia elétrica renovável através do biogás sustentável e ganhou em primeiro lugar na categoria. Todos esses projetos têm como objetivo divulgar as práticas pedagógicas da escola e da agroecologia e um diferencial das outras escola e que são construídos coletivamente, onde todos se envolvem de modo que cada um na sua respectiva área de conhecimento, aprofunda junto aos estudantes, perpassando os três núcleos que constrói o currículo da escola.
Professora de Agroecologia	Os estudantes do Roseli Nunes aprendem na prática aqui dentro da disciplina que eu trabalho, a importância dos alimentos, a questão nutricional dos alimentos, a importância da nutrição também para os animais e dentro da disciplina de Zootecnia realizamos com eles práticas de manejo.
Professor de Zootecnia	Nas disciplinas essa conversação, tem uma perspectiva teórica, e prática dos conhecimentos que eles trazem tanto na produção de canteiros quanto na produção animal.
Professora de Língua Portuguesa e Literatura	Em todas as disciplinas das áreas técnicas e comuns e nas atividades extracurriculares.
Professor de Matemática	Na prática, durante as aulas práticas dos professores da área técnica, em seminário, rodas de conversas, palestras, e na participação dos estudantes em alguns projetos que são feitos na escola, nesse ponto os alunos são os sujeitos envolvidos ajudam a construir e avaliar as atividades durante todo o processo.

Fonte: Elaboração do autor, 2024

Para compreender as práticas educativas em Agroecologia desenvolvidas no CEC Roseli Nunes, as(os) participantes foram questionadas(os) sobre essa temática e suas respostas acentuaram que a prática agroecológica tem papel fundamental na vida escolar do Centro de ensino Roseli Nunes. Observamos um conjunto de elementos no discurso da equipe entrevistada que nos fizeram refletir sobre o sentido da prática educativa na perspectiva agroecológica inserida no projeto da escola.

Para a gestora, apesar da escolar ter em seu currículo uma disciplina específica de Agroecologia, o debate acontece de modo articulado entre todos os componentes curriculares escolares. Ela acredita que essa maneira de trabalho, potencializa as ações pedagógicas e produz resultados exitosos, com avanços significativos e úteis no campo da prática diária tanto das(os) professoras(es) quanto das(os) estudantes.

O ensino da Agroecologia é implementado por meio de estratégias pedagógicas como construção de trilhas agroecológicas, implantação de sistema integrado de produção de horta, caprinos e suínos e no campo teórico, na elaboração de projetos para desenvolvimento de atividades que permitam materializar a Agroecologia como prática produtiva e viável a toda população.

Nos relatos da professora de Agroecologia, notamos que a prática educativa exercida por ela, garante às(aos) estudantes aprendizagens importantes sobre a necessidade da produção de alimentos saudáveis, sobre as questões nutricionais dos alimentos, tanto para consumo humano, quanto para o consumo animal, sobre práticas de manejo, que é um conjunto de práticas que visam melhorias para a produtividade das culturas agrícolas de forma sustentável.

Necessário, deste modo, compreender que a Agroecologia promove a segurança alimentar e nutricional, contribuindo para a democratização do acesso a alimentos saudáveis e sem agrotóxicos e auxiliando na forma segura e sustentável de produzir comida para beneficiar a sociedade, a saúde e o meio ambiente. Nessa perspectiva, percebemos que a proposta da Escola Roseli Nunes tem relação direta com o que defende Caporal (2009, p. 97), ao afirmar que a Agroecologia aporta elementos para o manejo ecológico dos recursos naturais e para apoiar processos de ação social coletiva, de caráter participativo, além de um enfoque holístico e de uma estratégia sistêmica, de forma que permite reconduzir o curso alterado da coevolução

social e ecológica, mediante um controle das forças produtivas que estanque seletivamente as formas degradantes e espoliadoras da natureza e da sociedade.

Finalizamos a análise, compreendendo que a escola Roseli Nunes, embora possua um componente curricular específico de Agroecologia, está estruturada a partir de métodos e estratégias pedagógicas integrativas de modo a combinar estudos teóricos e práticos para a produção de conhecimento acerca de desenvolvimento sustentável e para transformação da realidade, sobretudo, das comunidades onde seus estudantes estão inseridos.

Com as respostas das(os) participantes ficou evidente que a equipe docente considera que as práticas educativas do Centro de Educação do Campo do Campo Roseli Nunes, reforça a necessidade de um projeto societário de emancipação que dá protagonismo às(aos) trabalhadoras(es), que na ideia de Ribeiro, Ferreira e Noronha (2007) são primordiais para a construção de uma educação libertadora, que melhore a qualidade de vida das trabalhadoras(es) do campo.

Sob esse aspecto, as práticas educativas em Agroecologia possibilitam condições para os projetos escolares incorporarem estratégias de desenvolvimento que, ao mesmo tempo permitam melhores condições e qualidade de vida das(os) camponesas(es) com o desenvolvimento de estratégias de subsistência ecologicamente fundamentadas na qualidade do ensino e no bem viver da comunidade.

5.6 Agroecologia e propostas metodológicas integrativas na Escola Roseli Nunes

Para investigar se há na escola foco desta pesquisa propostas metodológicas integrativas de ensino de Agroecologia e de que modo é trabalhado a temática da Agroecologia no CEC Roseli Nunes com as diversas áreas de conhecimento do núcleo comum e da área técnica do currículo, questionamos de que maneira a Agroecologia é relacionada à proposta de ensino da escola.

A equipe docente relatou que são elaboradas novas compreensões de ensino e de propostas alternativas para sua operacionalização, de modo que levem ao rompimento do modelo tradicional de ensino e fundamentando-se em uma pedagogia problematizadora, em que a(o) estudante é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, com vistas à sua autonomia e para uma aprendizagem significativa. Foi questionado sobre as estratégias metodológicas

utilizadas e como essas estratégias ajudam as(os) docentes a definir quais são as melhores e mais adequadas diretrizes, para assim entender onde estão os principais desafios a serem enfrentados. E sobre esse aspecto, responderam:

Quadro 7: Estratégias metodológicas utilizadas

Gestora de Escola do Campo	A escola tem a Coordenação Político Pedagógico que é formada educadores dentre esses tem coordenador da produção, coordenação de turma, coordenador pedagógico e de finanças e projeto onde cada tem uma responsabilidade de acordo a demanda da escola se organiza para supri coletivamente os desafios. Quando é feito o planejamento das ações proposta cada coordenador acompanha o processo tanto das salas de aula como das atividades práticas, fazendo no decorrer processo analise e avaliação das ações junto ao coletivo de educadores, coordenação geral e os sujeitos envolvido no processo. Já conseguimos colocar no currículo da escola o Festival de Arte Cultura e Produção Camponesa, que está no 3º ano é momento de trazer as práticas agroecológicas como possibilidade de transformação, desse processo estamos realizando o processo de restante das sementes crioulas que primordial na agroecologia e como meta estamos construindo um banco de semente.
Professora de Agroecologia	Infelizmente a gente não tem um recurso específico para essa área produtiva [...] a gente às vezes depende muito desses projetos externos para conseguir suprir parte da nossa demanda de relação a ferramentas por exemplo.
Professor de Zootecnia	Hoje a área da escola é muito limitada a gente tem de certa forma uma área razoável, mas como você pode perceber a escola está localizada em um local muito difícil.
Professora de Língua Portuguesa e Literatura	Mais formação específicas e acesso a materiais para embasamento teórico.
Professor de Matemática	A escola é um laboratório vivo, com várias experiências principalmente na área da agroecologia, penso que apoio a equipamento, tecnologias e ou um laboratório pode contribuir bastante no processo de ensino aprendizado

Fonte: Elaboração do autor, 2024

Como mostra o quadro acima, as(os) participantes foram questionados sobre as estratégias metodológicas utilizadas no CEC Roseli Nunes, as respostas obtidas evidenciam uma certa insatisfação com a ausência de recursos, equipamentos e tecnologias que propiciassem às(aos) estudantes formas mais abrangentes para o

embasamento teórico, é citado também a dependência de projetos externos para suprir necessidades básicas como ferramentas. E esse é um ponto importante de atenção, pois as(os) estudantes mais que as(os) adultos encontram-se ainda mais em situação de vulnerabilidade, situação essa que permeia todo a zona rural.

De acordo com as falas das(os) participantes e após a visita guiada pela escola pesquisada, evidenciamos ainda mais a necessidade de intervenção das autoridades legais responsáveis pela oferta e pela manutenção do ensino no Centro, pois as condições estruturais e materiais não estão favoráveis. É imperativo que as políticas públicas saiam do papel e se tornem concretas na vida das(os) professoras(es) e das(os) estudantes do CEC Roseli Nunes.

Sobre os materiais didáticos e de orientação pedagógica, as(os) professoras(es) quando questionados, nos disseram que na escola há vários livros e cartilhas que tratam do tema Agroecologia e exemplificaram: a) o Dicionário da Agroecologia, organizado por Alexandre Pessoa Dias, Anakeila de Barros Stauffer, Luiz Henrique Gomes de Moura e Maria Cristina Vargas, b) uma produção da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz), coordenada com o MST e em parceria com a Editora Expressão Popular, traz a relação entre conhecimento e prática presente na perspectiva da Agroecologia, c) o Dicionário da Educação do Campo que é uma elaboração coletiva organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, cujo principal objetivo é o de apresentar para debate uma síntese da compreensão teórica e prática da Educação do Campo e d) o livro Por uma Educação do Campo, que é um material organizado por Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Caldart e Monica Castagna Molina, que versa sobre os direitos do povo brasileiro que vive e trabalha a educação no campo e que ilustra experiências e práticas de educadoras(es) dos diversos movimentos populares, fazem a educação no e do campo.

Mesmo com os diferentes acervos que a escola possui, a equipe docente participante da pesquisa, demonstra interesse por um material que se aproxime de sua realidade e que contribua significativamente para suas práticas, nos relatando o que segue:

Quadro 8: Interesse por um material específico sobre Agroecologia

Gestora de Escola do Campo	A opinião da gestora é que todo material, livro, Guia de Orientações Didático-pedagógicas que traga informações, que está em igualdade com a realidade dos estudantes, e que traz soluções práticas para os desafios vividos cotidianamente na escola, são de suma importância.
Professora de Agroecologia	Materiais que se aproximam da realidade da escola, da realidade do aluno, são muito importantes, pois as vezes sentem a necessidade de algo que fale a mesma língua dos estudantes e da comunidade.
Professor de Zootecnia	Considera muito importante para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
Professora de Língua Portuguesa e Literatura	Acredita que poderia contribuir muito, principalmente se fosse construído a partir de experiências que vem sendo desenvolvidas nas escolas do campo.
Professor de Matemática	O livro didático apresenta conteúdos de forma linear, ou seja, numa sequência lógica. Considera isso bom, mas, acredita que não para agroecologia, visto que agroecologia, é um conceito em construção, que buscar respeitar e valorizar os sujeitos do campo. Que contribui em inúmeras discursões acerca de produção e relação homem e natureza. Pensa que apresentar de forma lógica e sistemática poderia prender o aluno a certas reflexões, ou melhor dizendo fazer reflexões isoladas e correndo o risco de fazer isso de forma descontextualizada e fora da própria realidade do sujeito.

Fonte: Elaboração do autor, 2024

Ao incluirmos em nossa pesquisa, a verificação junto à equipe escolar do Centro de Educação de Campo Roseli Nunes, tivemos a intenção de perceber quais recursos a escola possui para subsidiar suas atividades curriculares, com temas voltados para a compreensão da agroecologia enquanto componente curricular e como isso está pautado no ensino do referido Centro. Diante das respostas obtidas, verificamos que para as(os) participantes a Agroecologia ocupa um espaço extremamente relevante em sua estrutura pedagógica, considerando alguns aspectos.

As respostas nos mostraram que há interesse das(os) professoras(es) e também da gestão do CEC Roseli Nunes por um material específico com soluções práticas para as questões vivenciadas cotidianamente como, por exemplo, os desafios do ensino numa perspectiva interdisciplinar e que mantenha o diálogo permanente entre as diversas áreas do conhecimento. Além de apresentar propostas didáticas com as especificidades do curso oferecido pela escola, em a equipe docente, bem como,

as(os) discentes se reconheçam como sujeitos do processo e que considere as vivências e as experiências da realidade do povo do campo.

Diante dessa análise faz-se necessário fazer referência a Caporal (2009) que afirma que é importante integrar os saberes históricos das(os) trabalhadoras(es) do campo com os conhecimentos das mais diferentes ciências, ou seja, trazer a realidade da luta, da produção, das disputas e aplicá-la na resolução de problemas. Esse discurso é consensual com o que Molina *et al* (2004) enfatizam sobre a necessidade de se consolidar uma proposta com a da Agroecologia na proposição de resolução dos problemas da comunidade a partir do ensino, sendo, portanto, necessário a articulação das(os) das (os) professoras(es) e das(os) estudantes, na organização de movimentos sociais na busca por novas formas de produzir conhecimentos e superar as dificuldades vivenciadas.

Compreendemos, desse modo, que elaborar um produto com orientações pedagógicas e metodológicas em Agroecologia poderá contribuir significativamente no debate e no fazer pedagógico das(os) professoras(es), a partir dos saberes compartilhados no CEC Roseli Nunes. Um fato importante surge em nossa pesquisa e trazemos como reflexão a fala de uma das lideranças estaduais do MST no Maranhão que afirma:

Essa escola é um símbolo de resistência e de perseverança e luta por uma educação de qualidade para as comunidades rurais, que é uma referência de educação, um espaço onde os jovens de comunidade próximas e municípios vizinhos podem ter escolarização em ensino médio com qualificação profissional sem que estes(as) deixem suas comunidades e se desloquem para os centros urbanos sem condições de se manterem lá.

A exposição da liderança do MST denota importância, pois coloca em evidência a luta do MST por práticas educativas comprometidas com a justiça social e a justiça no campo, práticas educativas alinhadas com a construção coletiva, sem que se perca a herança histórica e a cultura do povo camponês. Ou seja, uma proposta que fundamente a prática pedagógica e que dialogue com os interesses da comunidade para que estes fortaleçam sua compreensão do seu papel na transformação da sociedade e na preservação do meio ambiente.

Impende destacar que a escola pesquisada desenvolve diversos projetos produtivos na escola, conforme explicitado pela equipe de professoras(es). Esses projetos aos quais nos referimos, caracterizam-se como iniciativas que buscam produzir alimentos de forma sustentável, integrando princípios agroecológicos com a

produção agrícola e com a valorização do meio ambiente, e que em sua essência contribui também, para a emancipação humana, o trabalho como princípio educativo, a educação como instrumento transformador e que é comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Notamos pelas respostas das(os) professoras(es), que esses projetos são trabalhados nas atividades curriculares de forma teórica e prática. Nos chamou atenção o Sistema Agro Florestal (SAF), que segundo a professora de Agroecologia, é um sistema composto de formas de usar a terra combinado com o cultivo de árvores, arbustos, culturas agrícolas e forragens. Na escola, o SAF além de ser utilizado para o reflorestamento, é trabalhado para cultivo de árvores frutíferas e estas são utilizadas na alimentação dos estudantes da escola, como por exemplo, urucum, limão, abacaxi, cupuaçu, acerola e maracujá.

Percebemos que essas práticas têm uma abordagem que integra os conhecimentos científicos (agronômicos, veterinários, zootécnicos, ecológicos, sociais, econômicos e antropológicos) aos conhecimentos populares, para a compreensão, avaliação e implementação de sistemas agrícolas, com vistas à sustentabilidade, não se resumindo apenas a uma prática agrícola específica ou um sistema de produção, daí a relevância de possuírem um material que auxilie os professores, tendo em vista, a necessidade do envolvimento de todas as áreas do ensino.

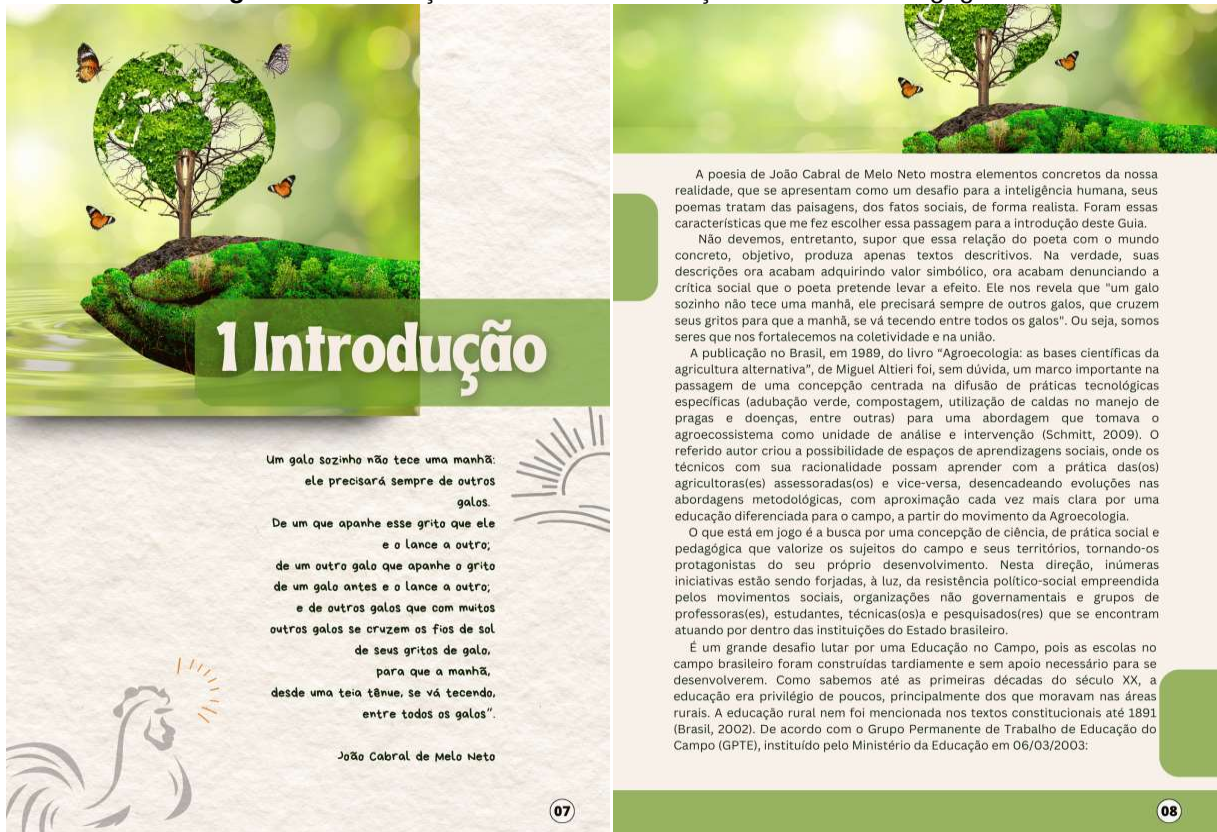
O Guia de Orientações está organizado em cinco seções, além das Considerações Finais e Sugestões. Na primeira seção apresentamos a Introdução; na segunda versamos sobre a Educação do Campo e formação de professoras(es), incluindo um subtítulo sobre a legislação pertinente ao objeto do Guia. Na terceira seção tratamos da Agroecologia nas escolas: A experiência do movimento das(os) trabalhadoras(es) rurais sem-terra (MST), subdividido em definições de Agroecologia e lugares da pesquisa: o Assentamento CIGRA, Lagoa Grande-Maranhão e a Escola Roseli Nunes.

Figura 20: Apresentação do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)

Figura 21: Introdução do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)

Figura 22: Educação no campo e formação de professoras(es)



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)



Monica Molina (2016) entende o campo como um espaço social dinâmico, que vai além do contexto geográfico, abrangendo aspectos culturais, econômicos e políticos que moldam a vida das populações rurais. Segundo a autora, a Educação do Campo deve respeitar as especificidades locais, integrando os saberes e as práticas dessas comunidades ao processo educacional. Para Molina, a formulação de políticas públicas externas ao campo é indispensável para a garantia de uma educação que considere as particularidades e os direitos das populações.

Miguel Arroyo (2007), por sua vez, enfatiza que o campo é constituído pelos sujeitos que vivem e trabalham, sendo fundamental reconhecer suas práticas, culturas e saberes como elementos estruturantes desse espaço. O autor argumenta que a educação do campo deve ser capaz de dialogar com essas experiências, valorizando os sujeitos rurais como protagonistas de suas histórias. Arroyo critica a exclusão histórica das populações rurais e aponta a necessidade de uma educação que promova sua valorização.

Para Roseli Caldart (2012), o campo é um espaço de lutas sociais e de resistência ao modelo capitalista de produção e desenvolvimento. A autora defende que a Educação do Campo não deve se limitar à reprodução dos currículos convencionais, mas atuar como uma prática pedagógica transformadora, enraizada nas demandas e lutas das comunidades rurais. Segundo Caldart, a educação deve contribuir para a construção de alternativas que fortaleçam a autonomia e a identidade das populações do campo.

No âmbito normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no seu Artigo 28 determina que os sistemas educacionais devem adotar conteúdos e metodologias adequadas às necessidades e interesses das populações rurais, organizados o calendário escolar em conformidade com as atividades agrícolas e condições climáticas, além de considerar as características do trabalho no campo. Essa abordagem reforça o compromisso do Estado em atender às particularidades da vida rural no âmbito educacional.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) contribui com uma perspectiva técnica, definindo o campo a partir de critérios geográficos e demográficos. Para o IBGE, as áreas rurais são aquelas localizadas fora dos perímetros urbanos, sendo caracterizadas por menor densidade populacional e maior vínculo com atividades agropecuárias. Esta definição estatística fornece subsídios importantes para a formulação de políticas públicas e estudos relacionados à população do campo.

14



Dessa forma, o conceito de campo é multidimensional, abrangendo abordagens teóricas, pedagógicas, normativas e técnicas que convergem na valorização dos assuntos rurais e no reconhecimento de suas especificidades. Seja no âmbito educacional ou social, o campo é entendido como um espaço que exige atenção e respeito às suas singularidades.

Para Caldart (2008) a Educação no Campo nasceu como mobilização dos povos no campo, organizados em Movimentos Sociais que lutam:

Por uma política educacional para as comunidades camponesas precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, na afirmação da lógica da produção para sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (Caldart, 2008, p. 72).

2.1.2 Educação do Campo e os Desafios da BNCC

As(os) camponesas(es) necessitam de uma educação que atenda suas necessidades e os ajude a enfrentar a classe dominante que está mais próxima das autoridades públicas ou são as próprias autoridades que fazem as leis para a educação na cidade. A luta por uma Educação no Campo vai muito além de buscas por conhecimentos que foram construídos historicamente pela humanidade, é uma luta pela formação social do sujeito.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta inicialmente em 2015 com sua versão para o Ensino Médio e homologada em dezembro de 2018, tem gerado inquietações entre professores, estudantes, gestores e pais de todos os segmentos sociais e no campo brasileiro não é diferente. O documento é padronizado em todos os níveis e modalidades de ensino, não considera a diversidade cultural e as especificidades características do povo brasileiro, estando pautada em tendências internacionais e que segundo Freitas (2017) fracassaram em diferentes países. Na concepção política educacional a BNCC é um conjunto de aprendizagens essenciais e limitadas, das quais os estudantes devem se apropriar no decorrer da Educação Básica, em todas as escolas do país.

15



A BNCC está amparada pela LDB nº 9.394/1996), principal documento da Educação Básica brasileira. A Base organiza os currículos dos sistemas e das redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; nela também entra o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC enfatiza que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências, gerais, que constanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 08).

E nesse contexto como ficam as populações que vivem no campo e que também precisam de serem educadas, ensinadas e valorizadas? Na oferta de Educação Básica para a população que vive no campo, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida no campo de cada região brasileira, especialmente contemplando: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDB (1996) não esclarece sobre a necessidade de superação do conceito de educação rural, pondo em evidência o conceito/concepção de Educação no Campo. O artigo 26 da LDB/96 estabelece que os currículos devem se apoiar no currículo da Base Nacional Comum (Brasil, 2017), porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e das(os) educandas(os).

Tal artigo possibilitou que a Educação do Campo fosse pensada de acordo com as necessidades e as especificidades da cultura camponesa, ou seja, considerou as diferenças regionais que são gritantes no país, as quais deverão ser levadas em conta no momento do processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes, mas essa condição não é valorizada, bem como as(os) professoras(es) não possuem a formação específica para atuarem nas escolas que estão situadas no campo.

16



Muitas(os) professoras(es) que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu trabalho docente na vida das(os) estudantes que vivem no campo. Nesse sentido, um dos aspectos que se deve ressaltar é a importância da formação da(o) professor(a) e da compreensão que ela(e) deve ter em relação a esse assunto. Pois, não há como acontecer na escola camponesa uma educação adequada às necessidades das(os), sem contar com o comprometimento ativo da(o) professor(a) no processo educativo.

Ao nos aproximar da figura de algumas(ns) professoras(es), percebemos que algumas(ns) trabalham com base no senso comum, acreditam que ser professor(a) é se apropriar de um conteúdo e apresentá-lo aos(as) professoras(es) em sala de aula para modificar essa realidade é necessário um novo olhar para os currículos de formação de professoras(es) nas universidades, os quais são padronizados para atenderem às populações da cidade e não do campo.

Percebemos que ser professor(a) não é apenas vulgarizar os conteúdos advindos da universidade, que muitas vezes são considerados conhecimentos nobres, desprezando os saberes populares. Nessa relação ampara-se uma relação de subordinação, em que as experiências da vida real vão se distanciando da vida escolar. Segundo o sociólogo Arroyo (2013) "o controle e a inferiorização promovem hierarquizações e um culto fiel aos conteúdos sequenciados". Ainda para Arroyo:

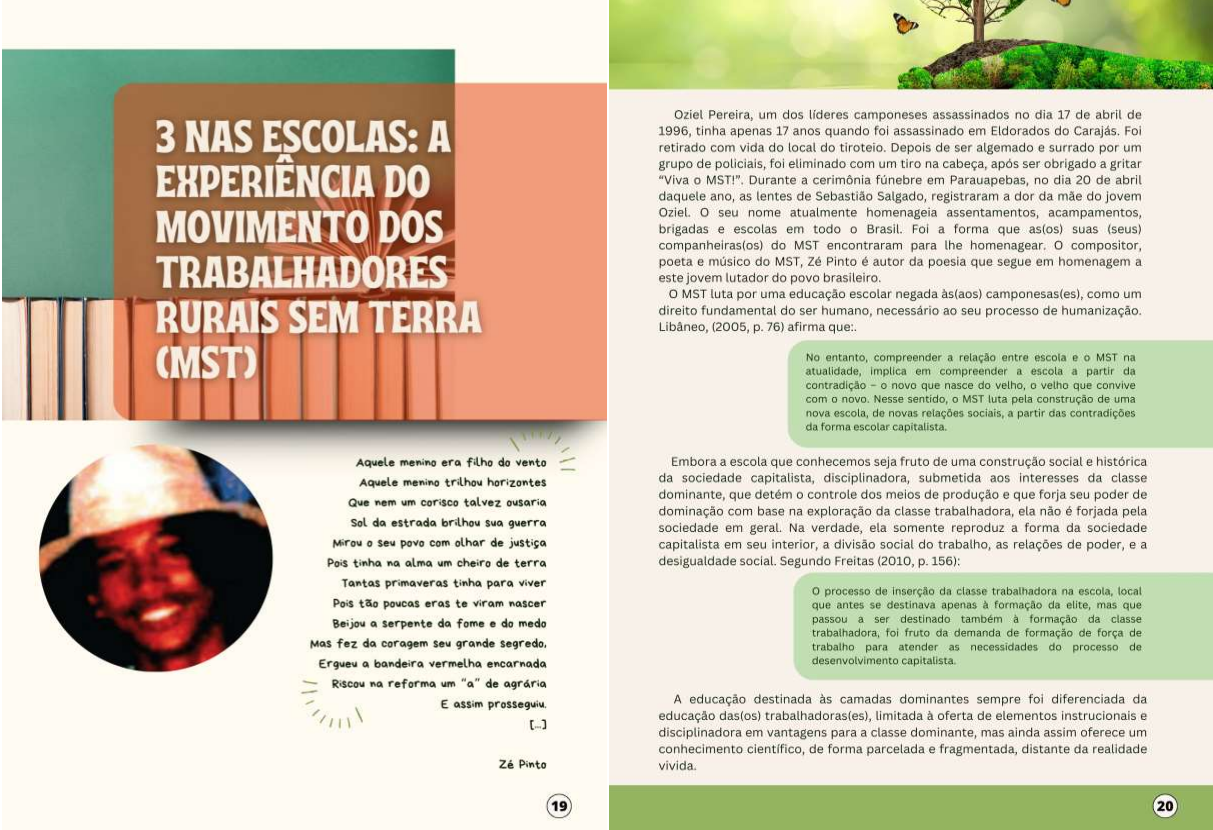
Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimento e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências e coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza que produz uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2013, p. 117).

Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, a(o) professor(a) necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência da(o) ser "educadora(or)". E para o professor entender o real significado de seu trabalho, é necessário que saiba um pouco mais sobre sua identidade e a história de sua profissão. Para Arroyo (2000, p.29), "somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história".

17



Figura 23: Sobre a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nas escolas



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)



A educação escolar que foi pensada para atender as demandas e interesses do capitalismo deu origem às tendências pedagógicas liberais e conservadoras, fundadas na divisão entre pensamento e ação. Assim, a forma escolar capitalista é constituída de elementos que a evidenciam como instituição disciplinadora da qual nos fala Foucault (2000, p. 119), um crítico da instituição escolar, que ressaltava a disciplina moldada a partir de uma distribuição dos indivíduos no espaço utilizando técnicas para obter um sujeito cada vez mais submisso para a vida social e produtiva, cumprindo assim sua função de sustentar e reafirmar os valores do capitalismo dominante.

O foco central da escola é a sala de aula, com todos os espaços da escola onde as lógicas de poder imperam durante séculos, de acordo com Freitas (2010, p. 155), “[...] ao longo de séculos de capitalismo, a escola aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro de salas de aula.”

Mas esta forma de escola hegemônica, historicamente construída, separada da vida da classe trabalhadora, que reflete os interesses da classe dominante, em sua forma e organização, não está isenta de contradições e justamente por ser um espaço que foi ocupado pelos trabalhadores, se tornou um espaço de contradição, de disputa de projetos societários e de educação.

O MST compreende que a educação escolar é um direito fundamental do ser humano, na perspectiva de uma educação omnilateral, que para além de aliená-los e formá-los, serve ao capitalismo, por isso o Movimento se coloca como bandeira de luta pelo direito à educação, de fazer da escola, o lugar da transformação, amparada na Constituição Federal, que no seu Artigo 206 indica que:

Na medida em que o MST afirma a importância de lutar por um direito universal, portanto, também dos camponeses, e mais além, ousa a pensar seu próprio jeito de fazer a escola, como uma afirmação da necessidade do acesso ao conhecimento, a escola transforma-se num local de tensionamento, de disputa de projetos de educação, de agricultura e de sociedade, portanto, de luta de classes. Por isso, não basta alterar o conteúdo, é preciso mudar também a forma escolar (Brasil, ano, p.2024).

O MST não nega o conhecimento, pelo contrário, afirma a necessidade do acesso ao conhecimento e à educação para superar a forma escolar capitalista e essa luta apontou caminhos possíveis para a transformação da sociedade através de uma reforma curricular que tem a formação humana como preocupação central. Apesar de reconhecer o caráter de classe do Estado e da forma escolar historicamente construída, o MST entende que o financiamento para a implementação de sua proposta pedagógica é responsabilidade do Estado, portanto, este deve garantir as condições estruturais, respeitando a liberdade do Movimento para definir a forma e o conteúdo dessa proposta.

21



Mesmo com esse posicionamento do MST, essa condição não é assegurada, pois o Estado além de interferir no conteúdo e na forma das escolas, garante apenas uma política de financiamento mínimo, justificando que é decorrente do fato de as escolas de acampamento estarem localizadas em áreas de conflito e ocupação. Entendemos que essa justificativa do Estado não é válida, pois se observarmos as escolas de assentamentos, estas também não têm as condições adequadas asseguradas.

Apesar dos esforços para superar a forma escolar capitalista, as escolas vinculadas ao Movimento são submetidas a uma hierarquia administrativa do Estado que impede grandes mudanças, embora importantes transformações sejam alcançadas a exemplo das experiências de trabalho com a Agroecologia, grande parte do trabalho desenvolvido na e pela escola é absorvido pela burocracia educacional do Estado, impedindo ou dificultando a continuidade e avanços dos processos.

O acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade é uma condição essencial para a formação nas novas gerações de camponeses, essa é uma tarefa específica da escola. A partir desse entendimento, o MST vem tentando criar e desenvolver mecanismos, desde suas práticas pedagógicas e ambientes educativos, para potencializar a formação dos estudantes nas diferentes dimensões que a vida exige e que, por certo, a sala de aula não dá conta de desenvolver.

A formação omnilateral almejada pelo MST, nesse sentido amplia as finalidades da educação, porque compreende que a formação das novas gerações não terá sentido se não for também para atender objetivos que são mais amplos, que perpassam, mas também ultrapassam a sala de aula e a própria escola. Segundo Manacorda (2017, p. 9):

A omnilateralidade é a finalidade última da educação e se realiza sobre o trabalho. Marx a entende como desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Exige um princípio unitário de comportamento humano, ou seja, uma coerência de atuação nas diferentes esferas da vida humana.

22



Compreendemos, nesse sentido, que o papel da educação e da escola como um dos locais onde acontece a formação humana é de importância fundamental. A socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é uma das tarefas da escola, mas a educação é maior do que a escola, é um processo de intencionalidade da formação humana onde o ser humano aprende e se desenvolve também e principalmente nas relações estabelecidas por meio do trabalho com o meio social no qual está inserido, não apenas no espaço escolar.



23

Na quarta seção trazemos as experiências de atividades agroecológicas na Escola Roseli Nunes, detalhando as Experiências na escola: “Atividades de Reciclagens”; Alimentação Saudável; Atividades e Experimentos (“Produção de Energia/Gás”). Na quinta e última seção refletimos sobre Agroecologia na sala de aula, com subtítulos de Sequências Didáticas; Dicas e sugestões de produções cinematográficas. Considerações Finais. Referências e mini currículo sobre o autor e orientadora.

Figura 24: Agroecologia



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)



E ainda destaca que ela "constitui-se, cada vez mais, em importante ferramenta para a promoção das complexas transformações sociais e ecológicas necessárias para assegurar a sustentabilidade da agricultura e das estratégias de desenvolvimento rural" (Brasil, 2006, p.26).

Para Caporal (2009), a Agroecologia vai além de um conjunto de práticas agrícolas, configurando-se como um paradigma para a construção de sistemas agrícolas sustentáveis. O autor argumenta que a Agroecologia considera as especificidades locais e valoriza o conhecimento tradicional dos agricultores, propondo um modelo que respeite a biodiversidade e promova a autonomia das comunidades rurais.

Altieri (2004), por sua vez, destaca que a agroecologia é uma ciência que aplica os princípios da ecologia ao manejo de agroecossistemas. Para o autor, a agroecologia visa a construção de sistemas agrícolas resilientes e produtivos, com base na diversidade biológica e na reciclagem de nutrientes (Altieri, 2004).

Faz-se necessária uma nova (agri)cultura que concilie processos biológicos (base do crescimento de plantas e animais) e processos geoquímicos e físicos (base do funcionamento de solos que sustentam a produção agrícola) com os processos produtivos, os quais envolvem componentes sociais, políticos, econômicos e culturais.

A Agroecologia tem sido difundida na América Latina, em outros países e no Brasil, em especial, como sendo um padrão técnico-agronômico capaz de orientar as diferentes estratégias de desenvolvimento rural sustentável, avaliando as potencialidades dos sistemas agrícolas através de uma perspectiva social, econômica e ecológica. O objetivo maior da agricultura sustentável – que sustenta o enfoque agroecológico – é a manutenção da produtividade agrícola com o mínimo possível de impactos ambientais e com retornos econômico-financeiros adequados à meta de redução da pobreza, assim atendendo às necessidades sociais das populações rurais.

Sem dúvida, a obra do professor Altieri (1983) foi central neste contexto. Quando foi lançada a primeira edição de Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável, em 1998, pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), essa publicação teve uma enorme aceitação, esgotando-se em pouco tempo. Este livro preencheu um vazio na produção intelectual sobre o tema e acabou se transformando em obra referencial nos estudos acadêmicos e debates sociais, verdadeiro "manual" de ação e prática agroecológica no Brasil.

26



O que é proposto por Altieri (1983) neste livro certamente poderá ser bem utilizado para esclarecer as noções e os conceitos centrais da Agroecologia, sugerir caminhos metodológicos e analisar experiências produtivas, tudo fundado em uma perspectiva crítica e coerente com os princípios formativos deste campo científico. Este livro também poderá ajudar a responder a dúvidas e, principalmente, a enfrentar os desafios colocados diante daqueles que pensam a Agroecologia como bandeira de luta e instrumento de ação social, bem como a pensá-la como promessa de renovação do social, dos sistemas técnicos e como fonte de mudanças culturais. Apresentamos foto do pesquisador supracitado:



Figura 1: Miguel Altieri
Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images>

A proposta agroecológica e a contribuição de Altieri (1983) podem auxiliar a superar entraves sociais e produtivos que são constituídos a partir da atual condição de marginalização e exclusão de certos grupos sociais e da sua necessidade urgente em obter "resultados imediatos" no plano da reprodução social. A contribuição de Altieri (1983) pode também colaborar para a superação da grande heterogeneidade que ainda caracteriza a perspectiva agroecológica, particularmente em relação ao seu padrão tecnológico e às suas formas sociais, tendentes a se constituir em uma barreira ao avanço dessas ideias. Desde já, do ponto de vista metodológico, esta publicação ajuda a "operacionalizar" a noção de agroecologia, transformando seus princípios em ação.

27

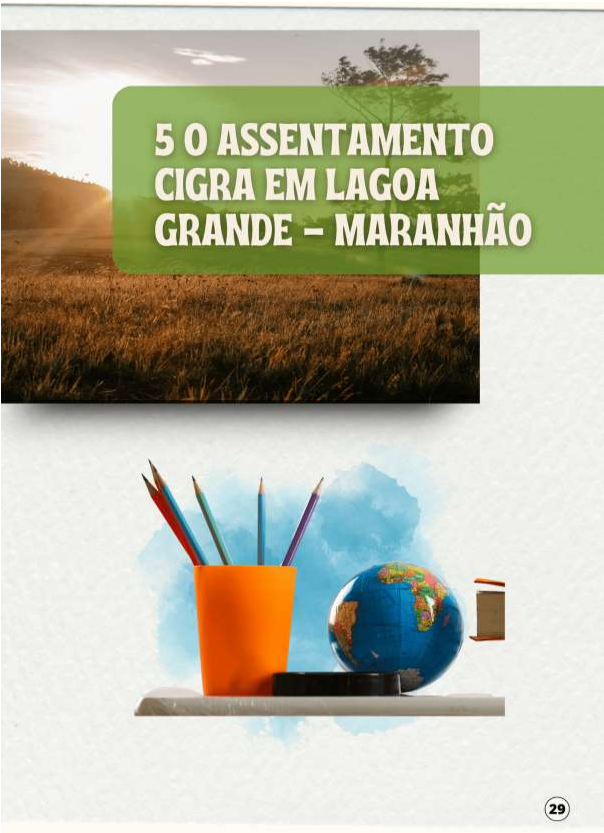


A Agroecologia fundamenta um modo de agricultura que seja ao mesmo tempo produtiva, ecologicamente equilibrada, conservando a biodiversidade, que seja socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada. Ela está ajudando a alicerçar o projeto de luta e construção da agricultura camponesa do século XXI, que articula produção agrícola de base ecológica, com o princípio de soberania alimentar (direito que tem cada povo, cada nação, de produzir os alimentos de que necessita para sua sobrevivência), com a socialização da propriedade da terra e com formas de trabalho associado. A dinâmica produtiva da agricultura sustentável é, sem dúvida, um poderoso instrumento de visualização e viabilização da agroecologia como área de conhecimento e como prática produtiva.

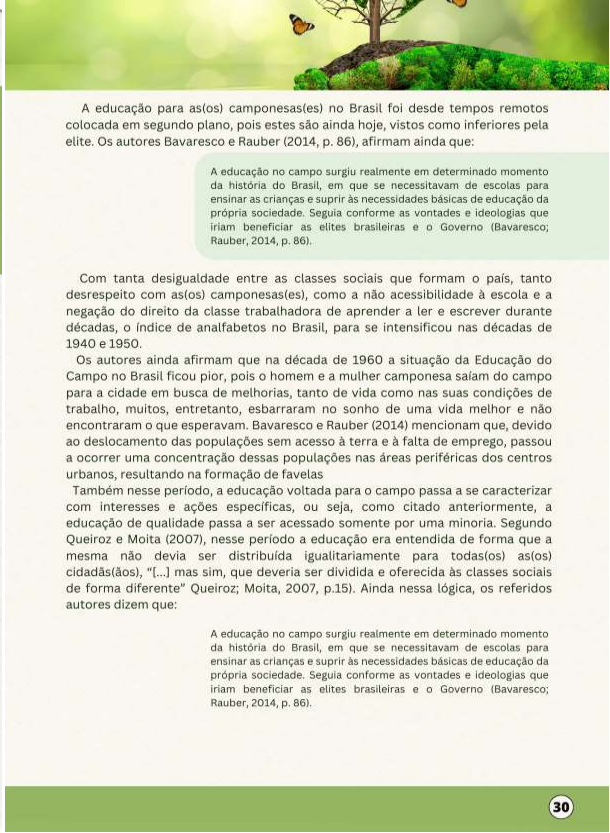


28

Figura 25: O Assentamento CIGRA em Lagoa Grande-MA



29



A educação para as(os) camponesas(es) no Brasil foi desde tempos remotos colocada em segundo plano, pois estes são ainda hoje, vistos como inferiores pela elite. Os autores Bavaresco e Rauber (2014, p. 86), afirmam ainda que:

A educação no campo surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitavam de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade. Seguiu conforme as vontades e ideologias que iriam beneficiar as elites brasileiras e o Governo (Bavaresco; Rauber, 2014, p. 86).

Com tanta desigualdade entre as classes sociais que formam o país, tanto desrespeito com as(os) camponesas(es), como a não acessibilidade à escola e a negação do direito da classe trabalhadora de aprender a ler e escrever durante décadas, o índice de analfabetos no Brasil, para se intensificou nas décadas de 1940 e 1950.

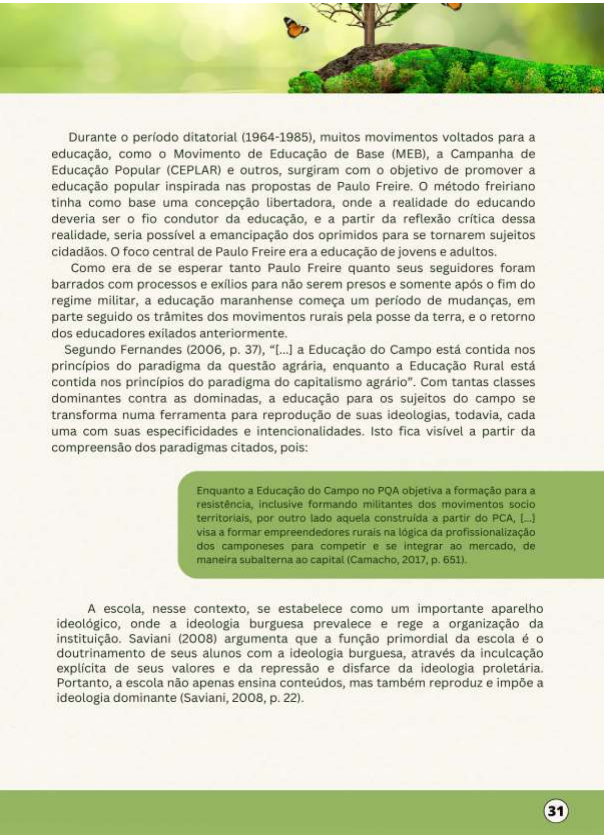
Os autores ainda afirmam que na década de 1960 a situação da Educação do Campo no Brasil ficou pior, pois o homem e a mulher camponesa saíam do campo para a cidade em busca de melhorias, tanto de vida como nas suas condições de trabalho, muitos, entretanto, esbarraram no sonho de uma vida melhor e não encontraram o que esperavam. Bavaresco e Rauber (2014) mencionam que, devido ao deslocamento das populações sem acesso à terra e à falta de emprego, passou a ocorrer uma concentração dessas populações nas áreas periféricas dos centros urbanos, resultando na formação de favelas.

Também nesse período, a educação voltada para o campo passa a se caracterizar com interesses e ações específicas, ou seja, como citado anteriormente, a educação de qualidade passa a ser acessada somente por uma minoria. Segundo Queiroz e Moita (2007), nesse período a educação era entendida de forma que a mesma não devia ser distribuída igualmente para todas(os) as(os) cidadãs(ãos), "[...] mas sim, que deveria ser dividida e oferecida às classes sociais de forma diferente" Queiroz; Moita, 2007, p.15). Ainda nessa lógica, os referidos autores dizem que:

A educação no campo surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitavam de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade. Seguiu conforme as vontades e ideologias que iriam beneficiar as elites brasileiras e o Governo (Bavaresco; Rauber, 2014, p. 86).

30

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)



Durante o período ditatorial (1964-1985), muitos movimentos voltados para a educação, como o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e outros, surgiram com o objetivo de promover a educação popular inspirada nas propostas de Paulo Freire. O método freiriano tinha como base uma concepção libertadora, onde a realidade do educando deveria ser o fio condutor da educação, e a partir da reflexão crítica dessa realidade, seria possível a emancipação dos oprimidos para se tornarem sujeitos cidadãos. O foco central de Paulo Freire era a educação de jovens e adultos.

Como era de se esperar tanto Paulo Freire quanto seus seguidores foram barrados com processos e exílios para não serem presos e somente após o fim do regime militar, a educação maranhense começa um período de mudanças, em parte seguido os trâmites dos movimentos rurais pela posse da terra, e o retorno dos educadores exilados anteriormente.

Segundo Fernandes (2006, p. 37), "[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário". Com tantas classes dominantes contra as dominadas, a educação para os sujeitos do campo se transforma numa ferramenta para reprodução de suas ideologias, todavia, cada uma com suas especificidades e intencionalidades. Isto fica visível a partir da compreensão dos paradigmas citados, pois:

Enquanto a Educação do Campo no PQA objetiva a formação para a resistência, inclusive formando militantes dos movimentos socio territoriais, por outro lado aquela construída a partir do PCA, [...] visa a formar empreendedores rurais na lógica da profissionalização dos camponeses para competir e se integrar ao mercado, de maneira subalterna ao capital (Camacho, 2017, p. 651).

A escola, nesse contexto, se estabelece como um importante aparelho ideológico, onde a ideologia burguesa prevalece e rege a organização da instituição. Saviani (2008) argumenta que a função primordial da escola é o doutrinação de seus alunos com a ideologia burguesa, através da inculcação explícita de seus valores e da repressão e disfarce da ideologia proletária. Portanto, a escola não apenas ensina conteúdos, mas também reproduz e impõe a ideologia dominante (Saviani, 2008, p. 22).

31



É nesse contexto que apresentamos a escola Roseli Nunes, pertencente ao assentamento Cigra, como possibilidade de resistência e de democratização da educação escolar. A seguir, estrada de acesso ao assentamento



Figura 2: Estrada de Acesso
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=M8TcaPZ1lRk>

A Comunidade do Projeto de Assentamento Cigra é formada a partir das lutas de 57 famílias de trabalhadoras(es) sem-terra, que ocuparam a fazenda localizada a 18 km da sede municipal de Lagoa Grande, Maranhão. A seguir, foto da cidade Lagoa Grande, município do qual a Escola Roseli Nunes faz parte:



Figura 3: Município Lagoa Grande-MA
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=M8TcaPZ1lRk>

32



Estas famílias se originam da ação articulada dos posseiros da região de Lagoa da Pedra no ano de 1992, atualmente o município de Lagoa Grande. Em 4 de setembro de 1994, após um intenso processo de articulação e mobilização, movimentos camponeses que apoiavam a luta pela terra na região, juntamente com o MST, realizaram a ocupação da área junto aos posseiros e famílias sem-terra. Hoje, a comunidade continua a resistir e a lutar pela manutenção de seus direitos e pelo desenvolvimento sustentável da região. Apresentamos foto do assentamento Cigra:



Figura 4: Assentamento CIGRA

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=M8TcaPZ1Rk>

Em dezembro de 1994 a área é decretada para Reforma Agrária, com garantia de mais uma vitória das(os) camponesas(es) em memória aos mártires da luta, inclusive de Josiel Alves de Lima (o Josi), assassinado no dia 8 de dezembro de 1994 pelo latifúndio na área citada (Sobral et al, 2012).

33



5.1 A Escola Roseli Nunes

A escola recebe o nome de Roseli Nunes, em homenagem a mulher camponesa, acampada que deu a luz à primeira criança Sem Terra do MST, no acampamento Encruzilhada do Natalino - RS. Ela foi vítima de um acidente durante uma Marcha dos Sem Terra para a capital gaúcha, em 1987. Considerado exemplo de luta, de resistência uma expressão da organização das mulheres camponesas é referenciada em muitos assentamentos do país.



Figura 5: Roseli Nunes

Fonte: <https://mst.org.br/2018/03/31/o-legado-de-roseli-nunes-um-simbolo-da-luta-pela-terra-no-brasil/>

Em 03 de abril de 2009, a escola foi formalmente criada pelo Decreto 25.260 e em 2017 reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio do Parecer nº 89, a Resolução nº 79 e no aguardo na renovação do reconhecimento para 2021. Em 2009 funcionou a primeira turma do Ensino Médio Integrado à educação profissional - Curso Técnico em Agropecuária, com término em 2011. Em 2012, iniciou-se a segunda turma e em 2013, a terceira e assim, já foram formadas diversas turmas e atualmente a escola funciona com 03 turmas somando 125 estudantes com 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Ela atende jovens de várias comunidades e assentamentos de reforma agrária, do município de Lagoa Grande do Maranhão, Itaipava do Grajaú, Lago da Pedra e Arame.

Com o passar dos anos, a escola se firmou como um importante centro educacional, proporcionando não apenas educação básica, mas também formação técnica especializada em Agropecuária.

A Escola Roseli Nunes desenvolve a Pedagogia da Alternância, onde os estudantes alternam entre dois tempos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Durante o Tempo Escola, os estudantes permanecem na escola em regime integral, envolvendo-se em atividades teóricas e práticas, estudos dirigidos, pesquisas, oficinas, seminários, tarefas diárias de cuidado do ambiente, além de atividades culturais, de lazer e momentos de avaliação coletiva e individual.

34



O Tempo Comunidade compreende o intervalo que intercala as etapas de aula presencial, período em que as(os) estudantes permanecerão em suas localidades, realizando atividades de convivência e intercâmbio com a comunidade, pesquisa, observação, diagnóstico, organização, produção, além de atividades de aprofundamento de estudos delegadas pelas várias disciplinas.

Todavia não se deve esquecer que a escola está dentro do sistema educacional preso às armadilhas do capital, que na sua lógica busca sempre reprimir as experiências contrárias ao pensamento hegemônico da classe dominante. Com isso, são criados diversos mecanismos de controle pelo Estado, a exemplos diários eletrônicos, que não possibilitam, em sua organização, a expressão das especificidades da proposta pedagógica da escola, a exemplo da Pedagogia da Alternância.

A escola oferece o curso técnico em agropecuária tem matriz fundamentada na Agroecologia e nos princípios da Educação do Campo, sendo que ele foi organizado para atender as(os) filhas(os) das(os) agricultoras(es) de maneira que se apropriam de conhecimentos para contribuírem na transformação da produção de suas comunidades de forma sustentável. No entanto, apesar da escola apresentar elementos da "pedagogia do movimento" e do paradigma da Educação do Campo, do Ensino Médio Integrado no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e na sua materialização, existem fragilidades no que diz respeito à gestão, por ela estar associada ao Estado, que não garante as condições adequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas às escolas do campo. A seguir foto da escola Roseli Nunes:



Figura 6: Fachada da escola Roseli Nunes
Fonte: SEDUC (divulgação, 2022)

35



Através dos elementos analisados referentes à Escola Roseli Nunes, percebemos que a Educação no Campo ao longo de sua história teve avanços significativos no que diz respeito à consolidação de sua concepção à educação, partindo das experiências e do modo de vida dos povos que vive no e do campo. No entanto, limites enfrentados pelos que vivenciam essas experiências é notório que vão das estruturais às pedagógicas. Apresentamos o registro da reunião de formação docente da escola Roseli Nunes:



Figura 7: Reunião de formação docente da escola Roseli Nunes
Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

36

Figura 26: Experiências de atividades agroecológicas na Escola Roseli Nunes



5.2 Experiências Agroecológicas na Escola Roseli Nunes

Com uma abordagem pedagógica enraizada nos princípios da Agroecologia, a Escola Roseli Nunes tem se dedicado a práticas que promovem a sustentabilidade e a conscientização ambiental entre seus alunos. Ao longo dos anos, a escola implementou diversas experiências agroecológicas, integrando o currículo escolar com atividades práticas que envolvem a criação de hortas comunitárias, a compostagem de resíduos orgânicos, a conservação de sementes nativas, e a promoção de técnicas agrícolas sustentáveis. Além de proporcionar uma educação teórica, a escola incentiva a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, fortalecendo o vínculo entre os estudantes e a terra, e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.



Figura 8: Roda de conversa com os professores
Fonte: Arquivo próprio

5.2.1 Apresentando as experiências da escola Roseli Nunes

Nesta seção, serão apresentadas as experiências de trabalho realizadas na Escola Roseli Nunes, destacando as práticas pedagógicas e agroecológicas que têm sido desenvolvidas ao longo dos anos. As informações que compõem esta análise foram coletadas por meio dos relatórios das escolas, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de entrevistas realizadas com os principais sujeitos envolvidos

na pesquisa, como professores, alunos e membros da comunidade. Esse levantamento permite um olhar abrangente e detalhado sobre as iniciativas da escola, evidenciando seu compromisso com a sustentabilidade e a formação integral dos alunos.



Figura 9: Experiências na escola
Fonte: Arquivo próprio

37

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)

38



5.2.1.1 Projeto 1: A Compostagem como Alternativa para uma Produção Agroecológica e Sustentável

Este Projeto desenvolvido pela Escola Roseli Nunes tem como objetivo construir práticas ecológicas sustentáveis por meio da compostagem. O Projeto relaciona saberes da ciência aprendidos em sala de aula por meio de atividades teóricas e práticas. A grande contribuição da compostagem é a reposição saudável de nutrientes do solo. Nesse Projeto foram utilizados materiais, tais como: garrafa PET, baldes, cercado, leiras e pilhas de diversos tipos de matérias orgânicas para a produção de compostagem, cascas de frutas, folhas secas, gramineas secas, esterco de animais, galhos, cama do aviário e palhas de arroz. A atividade é inspiradora para outras escolas do campo e da cidade



Figura 10: Atividades de compostagem
Fonte: Arquivo próprio



Figura 11: Atividades de compostagem
Fonte: Arquivo próprio

39



SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!

OBJETIVO GERAL:

- Utilizar a compostagem para promover práticas sustentáveis e agroecológicas, aplicando conceitos científicos em um contexto escolar.

METODOLOGIA:

PREPARAÇÃO DAS COMPOSTEIRAS:

- Foram utilizadas garrafas PET, baldes e leiras como diferentes tipos de composteiras.

COLETA DOS MATERIAIS ORGÂNICOS:

- Requisitos incluíram cascas de frutas, folhas secas e esterco.

MONTAGEM DAS COMPOSTEIRAS:

- As garrafas PET foram cortadas ao meio e usadas como compartimentos de compostagem.
- Os baldes foram perfurados para permitir a troca de ar.
- As leiras foram montadas em um espaço designado no solo.

ADIÇÃO DOS MATERIAIS ORGÂNICOS:

- Materiais foram dispostos em camadas dentro das composteiras.

REVOLVIMENTO PERIÓDICO:

- A cada 2 semanas, o composto foi revolvido para garantir aeração e decomposição adequada.

MONITORAMENTO:

- Foram anotados observações sobre o processo de decomposição e eventuais problemas, como presença de pragas.

RECURSOS MATERIAIS:

- Resíduos orgânicos;
- Ferramentas simples;
- Recipientes como garrafas PET e baldes.

RESULTADOS:

- Produção de adubo orgânico utilizado para cultivo na escola, redução de resíduos e aumento da conscientização ambiental.



40



5.2.1.2 Projeto 2 : Geração de Energia Elétrica Através de Dejetos de Animais

OBJETIVO GERAL:

Gerar energia elétrica a partir de biogás produzido com dejetos bovinos, promovendo autonomia energética para a escola.

METODOLOGIA:

1. Coleta dos materiais:

Colete as fezes de bovinos e misture na proporção de 1:1.

2. Preparação do biodigestor:

Abasteça o biodigestor com a capacidade máxima de armazenamento dos dejetos misturados.

3. Processo de biodigestão:

- Conduza o processo de produção do biogás de maneira intermitente.
- Retenha a biomassa no biodigestor até a completa digestão, variando entre 40 a 60 dias.
- Durante o processo, mantenha 20% do material trabalhado para acelerar a decomposição de novo material.

4. Esvaziamento do biodigestor:

- Esvazie os restos da digestão após a completa digestão do material.
- Realize uma nova recarga com o material misturado.



Figura 12: Estudante na Feira de Robótica em 2023/Projeto Geração de Energia Elétrica
Fonte: Arquivo próprio

41



5. Produção de biogás:

- 15 kg de dejetos sólidos bovinos têm a capacidade de produzir 0,6 m³ de biogás.
- Considerando a eficácia do gerador em 30%, 1 m³ de biogás gera 1,23 kWh de energia.

RECURSOS MATERIAIS:

Biodigestor, projetos bovinos, motores adaptados para biogás.

RESULTADOS:

Redução de impactos ambientais e suficiente de energia limpa para uso escolar em períodos de falta de energia elétrica.

LOCAL:

Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.



42



5.2.1.3 Projeto: Implantação de Biofertilizantes e Transição Agroecológica

SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!

OBJETIVO GERAL:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Construir biodigestores para produção de biofertilizantes aeróbicos e anaeróbicos.
- Capacitar educandos e comunidade no uso de biofertilizantes como alternativa sustentável.
- Promover metodologias participativas que integram a prática escolar e o conhecimento comunitário.



Figura 13: Estudantes da Escola Roseli Nunes
Fonte: Arquivo próprio

43



METODOLOGIA:

1. Construção dos biodigestores:

- Realize reuniões envolvendo escola e a comunidade para a construção dos biodigestores.
- Organize a participação colaborativa de todos os atores envolvidos para fortalecer o vínculo e o aprendizado coletivo.

2. Operação dos biodigestores:

- Desenvolva um plano de operação que contemple a produção contínua de biofertilizantes aeróbicos e anaeróbicos.
- Monitore e mantenha os biodigestores regularmente para garantir sua eficácia.

3. Capacitação em agroecologia e biofertilizantes:

- Proporcione workshops e seminários sobre agroecologia e o uso de biofertilizantes, envolvendo educandos e membros da comunidade.
- Aborde temas como benefícios, técnicas de aplicação e cuidados necessários para a utilização sustentável dos biofertilizantes.

OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS:

- Utilize metodologias participativas para observar e coletar dados sobre os processos e resultados.
- Promova a participação ativa dos educandos e da comunidade na coleta de dados e avaliação dos impactos.

AVALIAÇÃO DO IMPACTO:

- Realize sessões de feedback e avaliação para identificar as mudanças e melhorias proporcionadas pelos projetos.
- Utilize os dados coletados para ajustar e otimizar as práticas desenvolvidas, assegurando a continuidade e o sucesso da transição agroecológica.

RECURSOS MATERIAIS:

- Materiais para construção de biodigestores (tubulações, caixas, entre outros).
- Insumos orgânicos (dejetos animais, resíduos orgânicos).
- Resultados:
- Produção de biofertilizantes para substituir insumos químicos.
- Melhoria da saúde do solo e aumento da produção agrícola local.
- Fortalecimento da integração entre escola e comunidade.
- Local: Centro de Educação do Campo Roseli Nunes



44

5.2.1.4 Projeto 4: Diagnóstico agroecológico e Horta em estufa



Figura 14: Estudantes da Escola Roseli Nunes
Fonte: Arquivo próprio

A relação da escola Roseli Nunes e a comunidade é de essencial importância para a construção de práticas agroecológicas sustentáveis. É nesse sentido que este Projeto tem como propósito mapear as experiências agroecológicas da comunidade Cigra e articulá-las às atividades da Escola Roseli Nunes. Nos territórios do MST, a escola nunca está isolada das vivências e dos desejos da comunidade, pois ela significa mais do que uma instituição de ensino e aprendizagem. É nela que a comunidade realiza diferentes encontros, conexões, festividades e articulações.

SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!

OBJETIVO GERAL:

Diagnosticar as práticas agroecológicas da comunidade e fortalecer a produção agrícola sustentável por meio da implantação de uma horta em estufa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar diagnósticos participativos para identificar práticas agroecológicas e desafios locais.
- Implementar uma horta agroecológica em estufa, garantindo produção durante todo o ano.
- Engajar estudantes e famílias em atividades práticas de plantio e manejo sustentável.

METODOLOGIA:

1. Coleta de dados e diagnóstico participativo:

- Colete dados sobre práticas agroecológicas locais através de observação, entrevistas e questionários com membros da comunidade.
- Identifique desafios e oportunidades para a implementação de práticas agroecológicas eficazes.

2. Implementação da agroecologia em estufa:

- Construa estufas utilizando materiais disponíveis na comunidade e técnicas de construção participativa.

45

- Plante cultivos diversificados, adaptados às condições locais e de acordo com princípios agroecológicos.

3. Planejamento participativo e oficinas de capacitação:

- Organize sessões de planejamento participativo envolvendo educandos, famílias e membros da comunidade para definir as práticas de manejo e os cultivos a serem implantados na estufa.
- Realize oficinas de capacitação em agroecologia, abordando técnicas de plantio, manejo sustentável e cuidados com a horta em estufa.

4. Engajamento da comunidade em atividades práticas:

- Promova atividades práticas de plantio e manejo sustentável envolvendo estudantes e famílias, garantindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a construção de habilidades práticas.
- Crie um calendário de atividades para a manutenção contínua da horta, envolvendo todos os participantes de forma colaborativa.

RECURSOS MATERIAIS:

- Estruturas de estufa (sombrite, ferramentas agrícolas).
- Insumos para cultivo (sementes, adubo orgânico).

RESULTADOS:

- Diversificação da produção agrícola, garantindo alimentos livres de agrotóxicos.
- Redução de impactos ambientais e maior engajamento da comunidade escolar.
- Melhoria na segurança alimentar e aumento da produtividade.

LOCAL:

Centro de Educação do Campo Roseli Nunes



46

5.2.1.5 Viveiro para produção de mudas de plantas nativas e ornamentais no Maranhão



Figura 15: Atividades de compostagem
Fonte: Arquivo próprio



Figura 16: Atividades de compostagem
Fonte: Escola Roseli Nunes

O Projeto de Viveiro para produção de mudas de plantas nativas e ornamentais é dedicado para o reflorestamento e é bastante útil para o processo de ensino-aprendizagem das(os) estudantes da Escola Roseli Nunes. A produção de mudas é realizado na horta (uma casa de vegetação). Há em espaços cedidos pelas(os) assentadas(os) área para produção de grãos, tais como, milho, tendo em vista a alimentação dos animais do assentamento, tais como, milho. Para que os Projetos do Viveiro e das Hortas tenham êxito é fundamental que haja apoio da comunidade e da Secretaria de Estado da Educação, pois tais Projetos necessitam de materiais e estruturas para a garantia de seus funcionamentos.



Figura 17: Legumes da Horta da Escola Roseli Nunes
Fonte: Escola Roseli Nunes

47

SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver a produção sustentável de mudanças no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, promovendo o envolvimento interdisciplinar e comunitário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ampliar e qualificar a capacidade de produção do viveiro escolar.
- Integrar estudantes, professores e famílias em atividades de planejamento e manejo do viveiro.
- Produzir mudas nativas, frutíferas e florestais, promovendo práticas agroecológicas e conservação ambiental.

METODOLOGIA:

Planejamento coletivo:

- Envolve a comunidade escolar em reuniões e oficinas para o planejamento colaborativo do viveiro.
- Inclua estudantes, professores e famílias nas discussões para definir metas, responsabilidades e cronogramas.

Base interdisciplinar e orientação técnica:

- Integre disciplinas como biologia, química, geografia e agronomia no manejo do viveiro.
- Garanta a participação de professores especializados em ciências agrárias para orientar as atividades.



48



Produção de mudas:

- Utilize um espaço de 144 m² equipado com sombrite de teto (70%) e laterais (50%).
- Separe áreas específicas para germinação de sementes e transplante em sacos.

Atividades práticas:

- Realize atividades de semeadura, envolvendo os alunos no preparo das sementes e no plantio.
- Transplante as mudas para sacos e acompanhe o desenvolvimento até que estejam prontas para o plantio final.
- Promova o envolvimento contínuo dos estudantes, monitorando e registrando o crescimento e a saúde das mudas.
- Mantenha um calendário de atividades no viveiro, garantindo a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

RECURSOS MATERIAIS:

- Estrutura do viveiro (sombrite, sacos de mudas, ferramentas de jardinagem).
- Insumos orgânicos para cultivo (adubo, sementes).

RESULTADOS ESPERADOS:

- Produção anual de 9.000 mudas nativas, frutíferas e florestais.
- Engajamento da comunidade escolar em práticas de manejo sustentável.

- Contribuição para a conservação ambiental e estímulo à formação técnica e cidade dos estudantes.

LOCAL:

Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.



49



5.2.1.6 Projeto 6: Arte e Cultura como Resistência Camponesa

O Projeto sobre Arte e cultura como resistência camponesa tem como eixo central desenvolver práticas de escriturências camponesas. O objetivo do Projeto é valorizar a cultura camponesa por meio de atividades artísticas. As escriturências encontram apoio teórico nas obras da autora Conceição Evaristo, ao afirmar que o falar de si é mobilizador de diferentes conhecimentos. Essas atividades poderão ser fundamentais para a formação das(os) estudantes e do fortalecimento de suas culturas.



Foto 18: Estudantes no círculo de escriturências
Fonte: Escola Roseli Nunes



Foto 19: Estudantes no círculo de escriturências
Fonte: Escola Roseli Nunes

50



SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!

OBJETIVO GERAL:

Promover a preservação e valorização da cultura camponesa por meio das manifestações artísticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Sensibilizar a comunidade sobre a importância da identidade camponesa como forma de resistência, popularizando manifestações artísticas.
- Fomentar a expressão artística e cultural para que os camponeses possam preservar suas tradições por meio de diferentes formas de arte, como pintura, música e dança.
- Integrar arte e sustentabilidade para o embelezamento dos assentamentos e fortalecimento da cultura local.

METODOLOGIA:

- Aplicação de metodologias participativas, como rodas de conversa e construção conjunta de saberes, baseadas em princípios freireanos de diálogo e valorização das experiências de vida da comunidade.
- Estudo teórico sobre arte e cultura, abordando conceitos como escriturências, ancestralidade, música, teatro e cinema.
- Mapeamento e sistematização das manifestações artísticas da comunidade camponesa.

- Planejamento e execução de visitas a teatros, cinemas, museus e outros pontos culturais, para proporcionar vivências artísticas à equipe e colaboradores.
- Realização de rodas de conversa, visitas às famílias e seminários para sensibilizar sobre o papel da arte na resistência camponesa.
- Organização de grupos e eventos para socializar as produções artísticas desenvolvidas ao longo do projeto.
- Culminância em um festival artístico abrangendo artes visuais, literárias, performáticas e artesanato, com foco em sustentabilidade.

ATIVIDADES PLANEJADAS:

- Estudo com a equipe sobre os conceitos que embasam o projeto.
- Planejamento e organização de ações com a comunidade.
- Realização de um festival com destaque para linguagens artísticas diversas, como dança, música, teatro, pintura, cerâmica, fotografia e literatura.
- Valorização das manifestações artísticas locais como forma de resistência cultural e fortalecimento da identidade camponesa.

51



RECURSOS MATERIAIS:

- Livros e artigos sobre arte e cultura.
- Materiais artísticos (tintas, papéis, ferramentas para artesanato).
- Recursos para visitas culturais (transporte, ingressos).

RESULTADOS ESPERADOS:

- Resgate e fortalecimento das manifestações culturais e artísticas no campo.
- Sensibilização da comunidade sobre a relevância da arte como forma de resistência.
- Integração comunitária por meio da valorização da cultura camponesa.
- Produção de materiais e espaços artísticos que embelezam e fortalecem os assentamentos.

LOCAL:

Assentamentos e comunidades do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.



52



5.2.1.7 FESTIVAL DE ARTE, CULTURA E PRODUÇÃO CAMPONESA

Desde 2021, a Escola Roseli Nunes realiza o Festival de Arte, cultura e produção camponesa. O objetivo do Festival é promover socializações das atividades realizadas por essa Instituição de ensino, com o propósito de fortalecer a identidade da juventude camponesa assentada, além de fortalecer o debate sobre produção, agricultura e Educação do Campo. A seguir, algumas fotos do Festival de Arte, Cultura e Produção Camponesa:



Foto 19: Estudantes no círculo de escrivências
Fonte: Escola Roseli Nunes



Foto 20: Estudantes no círculo de escrivências
Fonte: Escola Roseli Nunes



Fotos 21: Festival de Arte, Cultura e Produção Camponesa
Fonte: Escola Roseli Nunes

53

54

Figura 27: Agroecologia na sala de aula



Fotos 22: Estudantes, Professoras(es) e Gestora da Escola Roseli Nunes
Fonte: Escola Roseli Nunes

"A vida é um bem que não tem preço. Entretanto, há processos agrícolas que estão produzindo doenças, muitas irreversíveis. Tais processos devem ser substituídos e, felizmente, já temos tecnologia para fazê-lo (...). Eis a nossa responsabilidade. Em vez de negar a tecnologia da vida, há que estudá-la, que aperfeiçoá-la, porque este é o caminho indiscutível da produção agrícola, tanto animal quanto vegetal (...). Hoje nos encontramos diante de um dilema inevitável: ou seguir o paradigma da ganância, da competitividade, do egoísmo, da degradação social, da contaminação ambiental, da destruição dos bens comuns naturais (...) e de nossas mais belas e altas tradições (...), ou optar pela paz, pela vida!"

Pinheiro Machado (2014, p. 310).

55



Agroecologia e educação do campo caminham juntas no fortalecimento do conhecimento e na promoção de práticas sustentáveis. Ao integrar conteúdos agroecológicos no ambiente escolar, a relação entre os estudantes e a agricultura se torna mais significativa, proporcionando uma compreensão mais ampla dos processos ecológicos e da importância da sustentabilidade (Caldart, 2004). Esta abordagem permite aos alunos entenderem as práticas de manejo do solo, a preservação da biodiversidade e a produção de alimentos saudáveis de uma forma prática e contextualizada (Arroyo, Caldart e Molina, 2004)1.

A aplicação da agroecologia na sala de aula vai além dos conteúdos teóricos; é uma metodologia que conecta a educação ao cotidiano dos estudantes, promovendo a valorização do conhecimento tradicional e comunitário (Paixão Sousa, 2017). Dessa forma, a escola se torna um espaço dinâmico de diálogo entre saberes, onde a prática e a teoria se encontram para formar cidadãos críticos e engajados na transformação social. Incentivar a participação ativa dos alunos em projetos agroecológicos nas escolas contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas e para a construção de uma consciência sustentável desde cedo (Arroyo, Caldart e Molina, 2004).

Ao abordar a agroecologia na sala de aula, é essencial que os educadores disponham de uma sequência didática bem estruturada para facilitar o aprendizado dos alunos. A sequência didática proposta deve ser adaptada ao contexto e às necessidades dos estudantes, promovendo uma conexão entre o conhecimento teórico e as práticas sustentáveis.

A seguir apresentamos um modelo de sequência didática que pode ser utilizado pelas(os) professoras(es).

6.1 Sugerindo Sequências Didáticas

De forma bem geral, a Sequência Didática (SD) se define como uma estratégia educacional para aprimorar a aprendizagem, definindo passos e etapas correlacionadas com foco em atingir um objetivo específico. A(o) professor(a) define um início e um fim para a aplicação dessa técnica, que pode variar de acordo com o tema escolhido e as necessidades observadas (BRASIL, 2018)2.

56

Exemplo contextualizado de uma Sequência Didática

Sequência Didática 1: Introdução à Agroecologia

Tema:	A Importância da Agroecologia
Objetivos:	- Compreender os princípios básicos da agroecologia. - Analisar os impactos das práticas agrícolas convencionais no meio ambiente. - Incentivar a reflexão sobre alternativas sustentáveis para a agricultura.
Duração:	• 5 aulas
Etapas:	1. Apresentação do Tema: - Explique os conceitos de agroecologia e sustentabilidade. - Discuta a importância da agroecologia no contexto atual. - Utilize vídeos e imagens para ilustrar os conceitos básicos. 2. Contextualização: - Apresente dados e casos sobre os impactos negativos da agricultura convencional, como desmatamento, uso de agrotóxicos e erosão do solo. - Realize atividades de leitura e análise de textos informativos sobre o tema. 3. Atividade Prática: - Organize os alunos em grupos e solicite que pesquisem práticas agroecológicas utilizadas em diferentes regiões do Brasil. - Cada grupo deve preparar uma apresentação sobre suas descobertas, incluindo exemplos de sucesso e desafios enfrentados.

	4. Discussão e Reflexão: - Faça um debate em sala de aula sobre as práticas agroecológicas pesquisadas. - Incentive os alunos a refletirem sobre como essas práticas poderiam ser implementadas em suas comunidades. 5. Avaliação: - Solicite que os alunos escrevam um relatório individual sobre os conhecimentos adquiridos e suas reflexões pessoais sobre a importância da agroecologia. - Avalie as apresentações em grupo considerando a clareza, relevância das informações e a participação dos alunos.
Materiais Necessários:	- Textos informativos sobre agroecologia. - Acesso à internet para pesquisas. - Equipamento para apresentações (computador, projetor, etc.).

57

58

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)

Sequência Didática 2: Práticas Agroecológicas	
Tema:	Implementação de Hortas Agroecológicas
Objetivos:	• Aprender sobre técnicas de cultivo agroecológico. • Incentivar a prática de hortas escolares como forma de integrar teoria e prática. • Desenvolver habilidades de planejamento e trabalho em equipe.
Duração:	• 6 aulas
Etapas:	1. Introdução ao Tema: • Explique o conceito de hortas agroecológicas e seus benefícios. • Apresente exemplos de hortas escolares bem-sucedidas. 2. Planejamento da Horta: • Divida os alunos em grupos e distribua materiais de pesquisa sobre plantas adequadas para a horta agroecológica. • Cada grupo deve planejar o layout da horta, considerando fatores como variedade de plantas, rotação de culturas e uso eficiente dos recursos. 3. Preparo do Solo: • Realize uma atividade prática de preparo do solo no espaço designado para a horta. • Ensine técnicas de compostagem e fertilização orgânica. 4. Plantio: • Oriente os alunos no plantio das mudas e sementes, seguindo o planejamento elaborado na etapa anterior. • Acompanhe o crescimento e desenvolvimento das plantas, incentivando a observação e registros periódicos.
Materiais Necessários:	5. Monitoramento e Manutenção: • Realize atividades práticas de manutenção da horta, como irrigação, controle de pragas e manejo de ervas daninhas. • Ensine técnicas de manejo sustentável e integração de diferentes espécies vegetais. 6. Avaliação: • Solicite que os alunos apresentem os resultados do projeto de horta agroecológica, destacando os desafios enfrentados e as soluções encontradas. • Avalie a participação, o trabalho em equipe e a aplicação dos conceitos aprendidos. • Ferramentas de jardinagem (enxadas, pás, regadores, etc.). • Sementes e mudas de plantas. • Materiais para compostagem (restos orgânicos, folhas secas, etc.).

Sequência Didática 3: Alimentação Saudável e Saúde

Tema:	Agricultura Familiar e Agroecologia
Objetivo Geral:	Compreender a importância da agricultura familiar e agroecologia para uma alimentação saudável e sustentável.
Objetivos Específicos:	• Problematicar o tema da agricultura familiar. • Investigar a origem dos alimentos e os impactos dos agrotóxicos. • Comparar os modelos de produção de alimentos: agricultura familiar, agroecologia e agronegócio. • Identificar soluções sustentáveis para a produção e consumo de alimentos. • Participar de atividades práticas e reflexivas sobre alimentação saudável e sustentabilidade.
Duração:	• 8 encontros
Etapas:	1. Planejamento e Problemática Inicial: • Discussão inicial: Introdução ao tema da agricultura familiar com base na obra de Santos (2011). (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2007) • Questionário preliminar: Perguntas sobre a origem dos alimentos, uso de agrotóxicos e seus impactos. (Snyders, 1998) 2. Exploração Teórica e Debate: • Apresentação: Modos de produção de alimentos e problematização dos impactos socioambientais. • Debate orientado: Coordenar discussões e fomentar perguntas, promovendo a necessidade de novos conhecimentos.

61

3. Análise através de Reportagens:
- Leitura e discussão: Reportagens sobre o impacto socioambiental dos agrotóxicos.
 - Mapeamento: Investigação sobre fornecimento de água, contaminação com agrotóxicos e seus efeitos na água disponível para a população.
 - Tarefa de vídeo-reportagem: Análise crítica de reportagens com diferentes pontos de vista sobre agrotóxicos, promovendo a tomada de posicionamento argumentado. (Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS)
4. Atividade Prática:
- Discussão do vídeo tarefa: "Mundo dos orgânicos", problematização do caso de Balneário Camboriú (SC).
 - Elaboração de composteiras e vasos: Conversas sobre o destino do lixo, mudando hábitos e produzindo terra fértil para horta vertical.
 - Reflexão: Discussão sobre a importância da produção de alimentos orgânicos em pequenas áreas urbanas.
5. Problematização da Merenda Escolar:
- Sistematização de informações: Investigação sobre a procedência da merenda escolar e os processos de distribuição dos alimentos.
 - Debate político: Discussão sobre leis, direitos, agricultura familiar e impacto do sistema na qualidade dos alimentos. (Guimarães e Carvalho, 2009)
6. Visita à Área Agrícola:
- Saída de campo: Visita a uma área agrícola, com entrevista a uma agricultora sobre aspectos históricos, saúde, sustentabilidade e políticas públicas.
 - Observação e interação: Conhecimento do cotidiano agrícola, relação com a terra e os desafios enfrentados.
7. Discussão e Avaliação:
- Postura crítica: Análise do modelo de produção de agricultura familiar e suas barreiras no contexto econômico.
 - Argumentação: Debates e reflexões sobre estratégias viáveis para produção de alimentos saudáveis e sustentáveis.
8. Reflexão Final e Continuidade:
- Discussão de estratégias: Desenvolvimento de políticas públicas que promovam alimentos saudáveis e iniciativas como hortas escolares.

62

	• Formação de grupos: Criar movimentos na escola, ampliando discussões com outros estudantes e professores. • Elaboração de memórias: Produção de textos reflexivos sobre a experiência e sugestões para futuras SDs. (Zabala, 1998)
Materiais Necessários:	• Textos e reportagens sobre agricultura familiar e agroecologia. • Vídeos de reportagens e documentários. • Mapas do Brasil para análise de água e contaminação. • Ferramentas e materiais para composteiras e hortas verticais. • Questionários e roteiros de entrevista para visitas a áreas agrícolas.

63

Sequência Didática 4: Alimentação Saudável e Saúde

Tema:	Meio de Produção Agrícola e Saúde
Objetivo Geral:	Promover a compreensão dos impactos dos agrotóxicos na saúde e no ambiente, abordando modelos de produção agrícola e estratégias para alimentos saudáveis.
Objetivos Específicos:	• Identificar os diferentes modelos de produção agrícola e seus impactos. • Analisar os efeitos dos agrotóxicos no meio ambiente e na saúde. • Debater soluções para produção de alimentos mais saudáveis. • Promover entrevistas e saídas de campo para compreensão prática.
Duração:	• 8 encontros com duração variada
Etapas:	1º Encontro: • Apresentação da proposta. • Aplicação de um questionário. • Apresentação sobre meios de produção agrícola e debate. • Relato dos principais tópicos que chamaram atenção. • Tarefa: Assistir à reportagem sobre o livro "Sem agrotóxicos o mundo morreria de fome". Assuntos abordados: Modelos de produção e alimentos; economia; agrotóxicos; impactos ambientais; desigualdade social e conflitos por terras. 2º Encontro: • Discussão da reportagem. • Vídeo "A origem dos agrotóxicos e saúde". • Leitura de uma reportagem sobre uso de agrotóxicos no plantio.

64

- Relato sobre os principais tópicos que chamaram atenção.
- Tarefa: Assistir à reportagem "Mundo dos orgânicos - Globo Repórter".

Assuntos abordados: Aspectos históricos sobre agrotóxicos; saúde; poluição e educação ambiental.

3º encontro:

- Discussão da reportagem.
- Discussão de técnicas de cultivo.
- Simulação de técnicas de campo.

Assuntos abordados: Vida no campo; alimentação e saúde; agricultura familiar; técnicas de cultivo; educação no campo e educação ambiental.

4º encontro:

- Problematização: De onde vem o alimento que consumimos na escola? É alimento orgânico?
- Entrevistas com Gestores e Merendeiras da escola.
- Pesquisa sobre leis e burocracia da merenda escolar.
- Investigação sobre a distribuição dos grupos familiares.
- Relato sobre principais tópicos que chamaram atenção.

Assuntos abordados: Leis e direitos; agricultura familiar.

5º encontro:

- Orientação sobre visita a um(a) agricultor(a) familiar.
- Elaboração de questões a serem discutidas com os entrevistados.

Assuntos abordados: Modos de produção; técnicas de cultivo; tipos de alimentos cultivados; quantidade de produção; vida e trabalho no campo; doenças comuns nas propriedades.

6º encontro:

- Visita à propriedade:
- Roda de conversa com apresentação.
- Histórico da região e vida familiar.
- Passeio pela propriedade com acompanhamento do proprietário(a).

Assuntos abordados: Técnicas de cultivo; saúde; agricultura familiar; impactos ambientais; educação ambiental

7º encontro:

- Análise da saída de campo.

Assuntos abordados: Aspectos históricos; biodiversidade; medicina alternativa; capacitação do proprietário(a); dificuldades; qualidade de vida.

8º encontro:

- Debater e exercitar proposições e estratégias de produção de alimentos saudáveis, relacionando as políticas públicas para o bem-estar coletivo.
- Redação do Memorial.

65

Figura 29: Dicas e sugestões: livros

6.2 Dicas e sugestões

Para complementar o aprendizado sobre agroecologia, é importante que professores e alunos também utilizem diversas fontes de informação, como livros, filmes e documentários. Estes recursos oferecem diferentes perspectivas e aprofundam o entendimento sobre as práticas agroecológicas e seus impactos na sociedade e no meio ambiente.

6.2.1 Dicas de Livros

Agroecologia – bases científicas para uma agricultura sustentável

O livro de Miguel Altieri exerce forte influência na disseminação da Agroecologia no Brasil, tendo sido adotado como obra de referência por profissionais de ONGs e instituições oficiais de ensino, de pesquisa e de extensão rural.

A publicação da terceira edição intenciona contribuir para o processo de internalização do paradigma agroecológico nas instituições que incidem sobre os rumos do desenvolvimento rural. A primeira seção que apresenta uma crítica à agricultura industrial elaborada sob o prisma agroecológico, onde são abordadas as inovações no regime sociotécnico dominante efetuadas nas últimas décadas, com o advento da transgenia em escala comercial e com a expansão das monoculturas voltadas à produção de agrocombustíveis. As segunda e terceira seções enfocam conceitos e métodos para o manejo dos agroecossistemas e correspondem aos conteúdos já apresentados nas edições anteriores. A última seção contempla uma questão central no avanço da perspectiva agroecológica na sociedade: o reconhecimento e a promoção da agricultura familiar camponesa como a base social da agricultura sustentável.

Autor: Miguel Altieri
Páginas: 400
Coleção: Agroecologia
ISBN: 9788577431915
Editora: Expressão Popular, 2012

Dicionário de Agroecologia e Educação

O Dicionário de Agroecologia e Educação – uma produção da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz), coordenada com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e em parceria com a Editora Expressão Popular, traz a relação entre conhecimento e prática presente na perspectiva da Agroecologia, na qual só pode se realizar plenamente a partir da Educação. E é este o principal objetivo desta obra que dialoga com os desafios da atualidade. A insegurança alimentar permanece como um dos principais problemas da sociedade contemporânea e é uma das faces da crescente desigualdade social. Essa reflexão, associada à crítica a um modelo de desenvolvimento baseado no lucro imediato e que esgota os recursos naturais, está na base do debate contemporâneo sobre Agroecologia, um dos fundamentos para um desenvolvimento efetivamente sustentável.

Agroecologia na educação básica

Livro para o ensino de agroecologia na educação básica para a formação de professores

Este livro representa um esforço de 33 anos de luta desse movimento popular de reconhecimento internacional na luta pela reforma agrária popular.

"Agroecologia na educação básica" é o resultado de uma séria investigação científica coletiva sobre a nova forma de organizar a escola comprometida com a defesa do direito à vida e de ensinar a produzir alimentos saudáveis, livres de veneno, de forma autônoma, responsável e comprometida com um mundo melhor para todos.

66

67

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)

Figura 30: Dicas e sugestões: vídeos

Dicionário da educação do campo

O Dicionário da Educação do Campo é uma elaboração coletiva cujo principal objetivo é o de apresentar para debate uma síntese da compreensão teórica e prática da Educação do Campo. Os verbetes selecionados referem-se a conceitos ou categorias que expressam, na perspectiva dos movimentos sociais camponeses e de suas lutas, os fundamentos filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo, articulados em torno dos eixos campo, educação, políticas públicas e direitos humanos.

Esta primeira edição do Dicionário inclui 113 verbetes e envolveu 107 autores em sua produção. O Dicionário, embora tenha sido elaborado a partir de eixos, foi organizado pelos verbetes em ordem alfabética, pelo entendimento de que essa visão interseccional é pedagogicamente mais fecunda para o objetivo que temos de firmar uma concepção de abordagem ou de tratamento teórico e prático da Educação do Campo. Trata-se de obra dirigida a educadores das escolas do campo, pesquisadores da área da educação, estudantes do ensino médio à pós-graduação, integrantes dos movimentos sociais e lideranças sindicais e políticas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora.

Editora: Expressão Popular
1ª edição
Organizadores: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto.
Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Editora: Expressão Popular, 2012.

6.2.2 Sugestões de Vídeos

1 O menino que descobriu o vento

William Kamkwamba (Maxwell Simba) é um garoto de 13 anos que não aguenta mais ver sua família e seus amigos passarem por dificuldades. Uma forte seca torna conta da região do Malawi em que ele mora e, com isso, nenhuma plantação consegue se desenvolver. Para Kamkwamba, ir para a escola é a grande oportunidade de mudar de vida e ajudar os seus pais. Porém, como a família não consegue vender a plantação, faltam recursos para pagar a mensalidade. É aí que ele decide aprender sozinho. Em uma pequena biblioteca local, Kamkwamba aprendeu sobre engenharia e energia eólica. Na cara e na coragem, ele constrói um sistema de moimbo e bombeamento de água que transforma a vida dos moradores de sua aldeia.

A história do jovem africano ganhou o mundo por meio de um livro autobiográfico lançado em 2009. Dez anos depois, a narrativa inspirou o filme original da Netflix O menino que descobriu o vento, dirigido pelo britânico Chiwetel Ejiofor (12 Anos de Escravidão), que interpreta o pai de Kamkwamba no longa. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/netflix-o-menino-que-descobriu-ovento_br_5c882330e4b038892f485674/ Acesso em 19/03/2023

2 Ser Tão Velho Cerrado

O documentário de André D'Elia, Ser Tão Velho Cerrado, que acaba de estrear faz um painel das lutas para preservação do Cerrado brasileiro, em especial da região da Chapada dos Veadeiros, em Goiás. Intercalando depoimentos de ambientalistas, professores, cientistas e moradores da região com representantes rurais e da mineração, o filme apresenta a importância da biodiversidade e a luta travada para a preservação da região em virtude da devastação ocorrida com a chegada da monocultura da soja e a exploração mineral naquela área. Com roteiro do diretor em parceria com Júlia Salete, o filme conta ainda com a participação dos atores Juliano Cazarré e Valéria Pontes, que fazem a ligação dos depoimentos e evidenciam as contradições das falas dos empresários e rurais.

Disponível em: <http://favodomellone.com.br/ser-tao-velho-cerrado-documentario-defende-a-regiao-central-do-pais/> Acesso em 19/03/2023

Agroecologia na educação básica

Por meio destes contos, a renomada Profa. e Dra. Ana Primavesi nos conduz a uma iniciação agroecológica que toca nosso coração e ainda nos faz refletir sobre as ações humanas sobre o ambiente, tendo como foco a agricultura.

Com criatividade e imaginação descreve a função de elementos essenciais para as plantas, sua atividade nestas e no solo. Com autoridade discorre sobre o ar, a água e a vida no solo. Ressalta a interação entre os organismos e o ambiente, sempre combinando poesia e ciência.

Ao se referir às mudanças ambientais promovidas por ações humanas vislumbra as consequências nefastas e lança um alerta sobre as sequelas decorrentes: com a degeneração da vida no solo segue a das características físicas e químicas dos solos, seu desequilíbrio e empobrecimento cuja consequência final é a desertificação, a contaminação de rios, a poluição da terra, do ar e da água. E também dos alimentos.

É a ciência em forma de prosa. Com a capacidade cognitiva particular de pessoas especiais como ela o é, e, alinhando conhecimento profundo com criatividade espetacular, concebe as fábulas agroecológicas.

Editora: Expressão Popular
Ano Publicação: 2021
Páginas: 816
Coleção: Agroecologia
Organizadora(s): Alexandre Pessoa Dias, Anakeleide de Barros Stauffer, Luiz Henrique Gomes de Moura, Maria Cristina Vargas

68

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)

3 TASTE THE WASTE

O documentário TASTE THE WASTE (SABOR DO DESPERDÍCIO) mostra numerosos alimentos sobre o desperdício de alimentos. De acordo com a obra, cerca de metade de todos os gêneros alimentícios acabam no lixo, muitas vezes antes mesmo de chegar ao consumidor. O filme pesquisa as causas desse esbanjamento, analisa suas consequências para a alimentação de 7 bilhões de pessoas e seus efeitos sobre as mudanças climáticas.

Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/especiais/vida-sustentavel/?evento=599712ae6bba8/> Acesso em 19/03/2023

6 "Minha vida é no meio do mundo"

"Minha vida é no meio do mundo" é um documentário sobre a construção de um movimento de mulheres agricultoras do Polo da Borborema, Agreste da Paraíba. Ao saírem de casa para ganhar o mundo, as agricultoras falam sobre as diversas manifestações da violência, mas sobretudo, contam como foram construindo caminhos para superação desse quadro a partir da vivência da agroecologia. O filme traz depoimentos de mulheres rurais que deixaram para trás histórias de violência e subordinação e abriram as portas de um mundo novo, pela afirmação de suas capacidades.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okrekix8HJY>
Disponível em: <https://cablogiaufv.wixsite.com/erebse-2016/single-post/2016/03/21/Filme-Minha-vida-%C3%A9-no-meu-do-mundo/> Acesso em 19/03/2023

4 O veneno está na mesa

Participante do circuito universitário, o filme de Silvio Tendler evidencia os riscos do uso de agrotóxicos e lembra que o Brasil é o país que mais consome fungicidas, herbicidas e pesticidas.

Disponível em: <https://www.freehessence.com.br/sustentabilidade/na-rua/10-filmes-mostra-ecofalante-cinema-ambiental/> Acesso em 19/03/2023

4

5 Sementes

O filme "Sementes" traz uma série de depoimentos de mulheres agricultoras e quilombolas que discutem temas como agroecologia, economia solidária e feminismo. Roselita Victor, liderança do Polo da Borborema e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio, se emocionou com os depoimentos das mulheres do vídeo Sementes: "Eu me vi nesse filme, nas vidas dessas mulheres, porque tirar as minhas plantas de mim, é como me matar. Sou assentada da reforma agrária há 9 anos, vivo em uma terra onde meus avós trabalharam a vida toda para o fazendeiro, então isso é justiça. Só quem não tinha terra, como eu, sabe o que é a felicidade de ter o seu canto para plantar. Pode me dar a melhor casa na cidade que eu não quero.

A gente precisa lutar para que a vida no campo seja tão boa como dizem que a cidade é", desabafou. Disponível em: <https://cablogiaufv.wixsite.com/erebse-2016/single-post/2016/03/21/Filme-Sementes-Agroecologia-economia-solid%C3%A1ria-e-feminismo/> Acesso em 19/03/2023

70

8 Roça de Toco

O filme "Roça de Toco" destaca a sabedoria ancestral das Comunidades Tradicionais Apanhadoras de Flores Semprevivas, mostrando as práticas agrícolas sustentáveis nas roças de toco

71

7 Documentário - A Pequena Grande Fazenda

Este documentário narra a jornada do cineasta John Chester e de sua esposa Molly Chester, que deixaram a vida na cidade de Los Angeles para administrar uma fazenda sustentável e viver em harmonia com a natureza. Filmado ao longo de oito anos, o documentário registra os desafios e as transformações que o casal enfrentou, bem como sua profunda convicção de trabalhar com a natureza. A história ilustra o impacto transformador de uma vida no campo, onde a agricultura sustentável e a recuperação de áreas degradadas promovem um meio ambiente saudável. Este relato destaca a importância da produção de alimentos orgânicos, integrando práticas agrícolas familiares, cooperativas e grandes produtores para um desenvolvimento sustentável.

7

9



FILME | O Veneno está na mesa II, 2014
<https://www.youtube.com/watch?v=fyvoklJvG4>
O filme mostra que o modelo de desenvolvimento que destrói o solo, polui o ar e contamina as águas transforma os bens comuns da natureza em commodities a serem negociadas pelas bolsas de valores em todo o mundo. Enquanto grandes conglomerados de empresas concentrados em poucas mãos detêm lucros exorbitantes com o alimento, trabalhadores rurais, populações próximas a plantações e consumidores sofrem as consequências do uso de agrotóxicos acima dos índices recomendáveis.

72

Figura 31: Considerações finais, Referências e Autores do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Guia de Orientações Didático-Pedagógicas foi elaborado com o propósito de contribuir para a formação de professoras(es) que atuam em escolas camponesas, fornecendo subsídios teórico-práticos para o ensino da Agroecologia. Ele busca promover práticas educativas alinhadas às especificidades da Educação do Campo, valorizando a sustentabilidade ambiental e a identidade cultural das comunidades rurais.

Ao longo do material, apresentamos reflexões sobre o conceito de campo e as particularidades da Educação do Campo, evidenciando os desafios impostos por políticas padronizadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destacamos a necessidade de construirmos propostas pedagógicas com base nas realidades do meio rural, considerando as práticas e saberes das populações camponesas.

O Guia também apresenta algumas experiências do MST e seu papel na construção de práticas educativas contextualizadas. Foi apresentada uma breve contextualização da Agroecologia, bem como o contexto do surgimento do Assentamento CIGRA, em Lagoa Grande do Maranhão, com destaque para a Escola Roseli Nunes.

Apresentamos, além disso, experiências agroecológicas desenvolvidas pela escola Roseli Nunes. O material detalha seis projetos que integram teoria e prática e que podem auxiliar pedagogicamente outras instituições escolares do campo e da cidade interessadas em fortalecer o tema da Agroecologia e demais temas relevantes para escola do campo. Esses projetos demonstram a potencialidade de unir educação, Agroecologia e a valorização das identidades culturais na formação das(os) estudantes.

O Guia propõe estratégias para incorporar a Agroecologia na sala de aula, proporcionando sequências didáticas que integram conteúdos interdisciplinares e práticas educativas. Incluímos ainda dicas de materiais didáticos, como livros e vídeos, com o propósito de apoiar as(os) professoras(es) no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Reforçamos, por fim, que este Guia busca fortalecer o compromisso com a formação docente e o protagonismo das comunidades do campo, contribuindo para que professoras(es) se tornem mediadoras(es) de processos educativos subsidiados na Agroecologia como prática emancipatória e transformadora. Esse esforço integra o compromisso de consolidar uma educação alinhada aos princípios da sustentabilidade, da justiça social e da valorização cultural das comunidades camponesas.

73

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3a ed. rev. ampl. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

ARROYO, M. Currículo: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas. Unesco & Ciência - ACHS, v. 5, n. 1, p. 83-92, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/issue/view/154>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOBRAL, Ethiel da Silva; LIMA, Josivan da Silva; CONCEIÇÃO, Maria Lígia da; BARBOSA, Maria Cesar; SOUSA, Maria Leomar Pereira de; BEZERRA, Raimundo Moreira. Impactos da Reforma Agrária no Maranhão: a experiência do Projeto de Assentamento CIGRA, Lagoa Grande do Maranhão/MA. 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 2012. Disponível em: SBPC

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 10 mai. 2024.

BRASIL. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. MPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Marco referencial em agroecologia. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. 70 p. ISBN 85-7383-364-5.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. 2.ed. - Brasília: MEC, SECAD, 2005.

BRASIL. PRONAF: Buscando as raízes: agricultura familiar e reforma agrária. (Caderno de Capacitação, no 01). Brasília: Gráfica e Editora Del Rey, 2002.

74

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024)

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. Clarice A. parecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Inca-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. Educação e Sociedade, v. 38, p. 649-670, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ies/a/M7oXW3vNzSjxhCC3yYnB/7format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 mai. 2024.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/materiais com o agronegócio. Revista NERA, v. 22, n. 50, p. 64-90, 2019.

DELIZOICOV, Demétrio. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. -- 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Marco referencial em agroecologia. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. 70 p. ISBN 85-7383-364-5.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. astagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 155-178.

FREITAS, L. C. BNCC: como os objetivos serão rastreados. 2017. Disponível em: <https://avaliacaodeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em 13 ago. 2024.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 69-67..

GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHIN SOSA, B.; JAIME, A. M. R.; LOZANO, D. R. A.; ROSSET, P. M. Revolução Agroecológica: O Movimento Camponês a Camponês da ANAP em Cuba. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MAHAN, L.K.; ARLIN, M.T. Krause: alimentos, nutrição e dietoterapia. 8 a ed. São Paulo: Roca, 1995.

75

MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2017.

MARTINS, Rosilene A. Aparecida Barreto. Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga-Ba (2008-2018). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

MEHLER, R.S. Bone density in amenorrheic athletes and in anorexia nervosa (letter). Jama, Chicago, v.276, n.17, p.1384-1385, 1996.

MELO NETO, João C. abral de, Morte e vida severina e outros poemas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

MINDELL, E. Vitaminas: guia prático das propriedades e aplicações. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

ORNELLAS, L.H. Técnica dietética: seleção e preparo de alimentos. 6 a ed. São Paulo: Atheneu, 1995.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Fundamentos sócio filosóficos da educação. Natal: Editora UEPB/UFRRN, 2007.

ROSA, GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, J. G. et al. Educação Ambiental cidadania e sustentabilidade: um estudo com alunos de ensino fundamental. Educação Ambiental em Ação. Ano X, n.38, fev, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMITT, C. J. Transição agroecológica e desenvolvimento rural: um olhar a partir da experiência brasileira. In: SAUER, S.; BALESTRO, M. V. (orgs.). Agroecologia e os desafios da transição agroecológica. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SICHERI, R.; ALLAM, V.L.C. Avaliação do estado nutricional de adolescentes brasileiros através do IMC. Jornal de pediatria. Rio de Janeiro, v. 72, n. 2, p. 80-84, 1996.

SILVA, José J. onas B. orges da. Migrantes da Terra: IGRANTES DA TERRA: a migração em áreas de reforma agrária no Maranhão. Revista de Políticas Públicas, v. 20, p. 253-260, 9 Jan 2017 Disponível em: <http://periodicoselsetronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5976>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, L. B. Alimentação para coletividades. 2 a ed. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1986.

76

SNYDERS, G. A Alegria na Escola. São Paulo, Editora Manole, 1988.

VIGGIANO, C.E. Alimentação equilibrada: princípios básicos. (Oficinas de Nutrição). São Paulo: SENAC, 1995.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

77

Jocenílson Costa é professor integrante da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e especialista em Educação na Prefeitura Municipal do Poço do Lumiar/MA. Graduado em História pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Salvador (FCTC), ele possui especialização em Educação Básica pela Universidade Federal do Tocantins (UFTT) e atualmente está cursando o Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente, Jocenílson ocupa o cargo de Supervisor de Modalidades e Diversidades Educacionais na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Em suas atuações, defende as políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, tanto em contextos comuns como em situações de privação de liberdade e medidas socioeducativas.
E-mail: prof.jcosta21@gmail.com

O AUTOR



Jocenílson Mendes Costa

A AUTORA



Marilda da Conceição Martins

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente trabalha como professora no Curso de Pedagogia da UFMA e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino de Educação Básica (PPGEES-UFMA). Coordena o Grupo de Pesquisa Educação do Campo na América Latina-UFMA. É integrante da Membro da Associação Nacional de Pesquisadoras em Educação (ANPEE).
E-mail: marilda.conceicao@ufma.br

78

Este Guia de Orientações Didático-pedagógicas se destina especificamente às (aos) professoras(es) da 1ª série do Ensino Médio do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, entretanto, poderá servir para professoras(es) de outras escolas, tanto do campo quanto da cidade. A organização do material contempla discussões teóricas sobre Agroecologia, Educação do Campo, Formação de professoras(es) e as prática do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, ilustrando sugestões de atividades didáticas e outros recursos para colaborar com o ensino no campo e para o fortalecimento das práticas educativas na Escola do Campo em epígrafe, tendo em vista que o referido Guia fornece suporte teórico e prático para o planejamento de aulas e para a sua ação cotidiana em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa intitulada Formação de professoras(es) para o ensino de Agroecologia: estudos sobre práticas educativas agroecológicas do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes – MA analisou de que modo o ensino da Agroecologia no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes poderá contribuir para a construção de práticas educativas que potencializem o desenvolvimento de metodologias ambientalmente sustentáveis, tendo em vista a formulação de um produto educacional que fortaleça a identidade camponesa das(os) estudantes.

Constatamos, deste modo, que a partir das práticas pedagógicas das(os) professoras(es) do CEC Roseli Nunes, o ensino da Agroecologia contribui sobremaneira para o fortalecimento de práticas educativas que promovem metodologias ambientalmente sustentáveis, principalmente por meio de abordagens que integram conhecimento científico, saberes tradicionais e a formação crítica sobre os desafios ambientais. Ao trabalhar eixos como formação de uma consciência ambiental crítica, a escola fomenta a reflexão em torno dos impactos das práticas agrícolas convencionais no meio ambiente e na sociedade.

Ao abordar temas como o uso de agrotóxicos, a degradação do solo e a perda da biodiversidade, o ensino de Agroecologia propicia uma compreensão profunda dos problemas ambientais, incentivando as(os) estudantes a desenvolverem soluções inovadoras e sustentáveis. A ideia é que as(os) educandas(os) se tornem agentes de mudança, capazes de aplicar práticas agrícolas que respeitem e preservem os ecossistemas.

Além disso, o ensino da Agroecologia no CEC Roseli Nunes integra os saberes locais e científicos ao valorizar o conhecimento tradicional da comunidade local, com especial relevo nas práticas da agricultora familiar, o que permite a troca de saberes que respeitam os ciclos naturais e promovem a biodiversidade, ou seja, o ensino agroecológico, ao integrar saberes acadêmicos e tradicionais, cria um ambiente educacional mais inclusivo e que respeita a realidade local, o que facilita a implementação de práticas agrícolas sustentáveis adaptadas a diferentes contextos.

Essa constatação deu-se a partir da análise dos diversos projetos trabalhados na Escola, como, por exemplo, a prática do abafado do feijão ou semeio abafado, que é uma técnica de plantio 100% agroecológica, que consiste em cobrir o solo com palhadas para proteger as sementes e garantir uma boa colheita; a criação

da pecuária de pequeno porte, como galinha caipira e suínos e também, o cultivo de frutas produzidas nos quintais ou unidades produtivas das(os) estudantes, de forma diversificadas sem uso de agrotóxicos.

A escola também trabalha com produção de roça no toco, também conhecida como agricultura de roça-de-toco, pousio ou coivara, é um sistema de cultivo tradicional que envolve a derrubada, queima e cultivo de uma área de floresta ou capoeira que consiste em derrubar e queimar uma pequena área de vegetação para plantar por um período de 1 a 3 anos. Após o cultivo, a área é deixada em pousio ou descanso. O projeto orienta para o uso de defensivos agrícolas de forma responsável, para controle das ervas daninhas e na bovinocultura utilizada no pasto com o mesmo objetivo.

Outras atividades realizadas pela escola na perspectiva agroecológica dizem respeito à: alimentação saudável, plantio de árvores, construção de agrofloresta, plantio sem agrotóxico, preservação de fontes/nascentes, sementes, bioinsumos, caldas, tecnologias sociais e tratamento de resíduos sólidos entre outras. Em resumo, percebemos que o ensino da Agroecologia não só fornece o conhecimento necessário para práticas educativas com viés ambientalmente sustentáveis, como também, fomenta a formação de cidadãs(ãos) críticas(os) e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente responsável.

Esta pesquisa também buscou identificar quais concepções a gestora escolar, a coordenadora pedagógica, a professora da área técnica de agroecologia e demais professoras(es) que atuam no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, no Assentamento Cigra, em Lagoa Grande do Maranhão, possuem sobre Agroecologia e constatamos que as(os) entrevistadas(es) compreendem a Agroecologia como um campo do conhecimento muito importante para se pensar as relações com a natureza e as relações humanas, pois segundo uma das pessoas entrevistadas, a “Agroecologia é um modo de vida que compreende uma forma de respeitar a diversidade da sociedade que vivemos, sem agredir natureza e nem os nossos semelhantes”.

As(os) sujeitos entrevistados entendem a Agroecologia não apenas como uma mera Disciplina, mas uma forma de produzir, de aproximar as pessoas, de fazer cultura e construir um modo de vida mais saudável. No sentido de caracterizarmos se havia na escola foco desta pesquisa propostas metodológicas integrativas de ensino

de Agroecologia e investigar de que modo é trabalhada a temática da Agroecologia no CEC Roseli Nunes com as diversas áreas de conhecimento do núcleo comum e da área técnica do currículo, analisamos o conteúdo das entrevistas a nós concedida e tivemos a oportunidade de nos certificarmos que o CEC Roseli Nunes estrutura suas práticas pedagógicas, ancorando-se na educação como direito universal e à luta pela terra, enxergando a educação como uma ferramenta de emancipação humana, social e política e que promova a conscientização e mobilização para garantias de direitos, dignidade e Reforma Agrária, sendo, portanto, comprometida com a transformação social, o fortalecimento das comunidades camponesas e a luta por justiça social.

A análise tomou como ponto de partida os planejamentos didáticos utilizados pelas(os) professoras(es) para desenvolverem suas aulas e seus projetos no âmbito escolar e, desse modo, confirmamos que as propostas metodológicas de ensino de Agroecologia são integradas e as práticas pedagógicas do CEC Roseli Nunes tem caráter transdisciplinar, incorporando a Agroecologia, enquanto disciplina que propõe um modelo educativo que privilegia práticas pedagógicas participativas.

A Agroecologia, nesse sentido, pode ser trabalhada em diversas áreas do currículo escolar, dando possibilidade às(os) estudantes, aprenderem por meio de experiências teóricas e práticas, com abordagens em diferentes disciplinas, tais como Biologia e outras, em que pode ser discutido sobre Sustentabilidade, Ecossistemas, Biodiversidade, Agricultura Sustentável, Preservação Ambiental e Manejo Ecológico do Solo, além das atividades práticas, com estudo de compostagem, com cultivo em hortas escolares, bem viver e observação da interação entre plantas e polinizadores.

Já na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como Geografia, História e Sociologia, são trabalhados temas como: uso da terra, impactos do agronegócio, agroflorestas e zoneamento agrícola, permite mapear sistemas agroecológicos locais, analisar impactos sociais e ambientais das práticas agrícolas tradicionais, histórias de práticas agrícolas tradicionais, culturas camponesas e impactos históricos da modernização agrícola, discussões sobre como a Agroecologia resgata saberes ancestrais e desafia modelos de desenvolvimento hegemônicos, Reforma Agrária, justiça social, soberania alimentar e Economia Solidária.

Em Química, por exemplo, são trabalhados temas como: produção de biofertilizantes, controle biológico de pragas e química do solo, realização de experimentos com fertilizantes orgânicos, avaliação do pH do solo e suas implicações no cultivo; na Matemática há discussões sobre: atividade que envolvam cálculos para

manejo sustentável, produtividade agrícola e economia solidária, planejamento de uma horta levando em conta áreas disponíveis, estimativa de colheitas e cálculo de consumo de água. E na Língua Portuguesa são trabalhadas diferentes atividades: a produção textual sobre Agroecologia e suas implicações, escrita de resenhas de documentários, elaboração de campanhas educativas e debates argumentativos e a própria elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso que as(os) estudantes são submetidos ao final do Ensino Médio Técnico ofertado pelo CEC Roseli Nunes, o que permite explorar diferentes dimensões, tais como, ambientais, sociais, econômicas e culturais dentro do ensino.

Sendo assim, as atividades da Escola Roseli Nunes, além de apresentar uma proposta integrativa de ensino, são trabalhadas de modo a permitir à comunidade escolar, vivenciar os conceitos discutidos em sala de aula, colocá-los em prática para que assim, desenvolvam habilidades para aplicar soluções concretas e sustentáveis no campo com o objetivo de desenvolver práticas integrativas de produção de conhecimento. Tendo como premissa, colaborar no desenvolvimento de consciência crítica das(os) estudantes, em relação ao consumo, à produção e à preservação ambiental, formando cidadãs(ãos) mais conscientes e comprometidas(os) com a sustentabilidade.

A pesquisa sobre as práticas educativas agroecológicas das(os) professoras(es) do CEC Roseli Nunes, nos revelou ainda outros aspectos, entre os quais podemos mencionar: o fortalecimento do debate sobre desenvolvimento sustentável, a preservação dos recursos naturais, incentivando práticas agrícolas que respeitam o meio ambiente e reduzem os impactos negativos da agricultura convencional e a importância do ensino na perspectiva da Educação Ambiental tendo a Agroecologia como eixo central das atividades.

Entendemos, deste modo, que as práticas escolares do CEC Roseli Nunes, valorizam e resgatam os saberes locais e tradicionais em relação ao cuidado com a terra, combinando-os com inovações técnicas e científicas, promovendo o debate sobre soberania alimentar, incentivando práticas que priorizem a produção de alimentos saudáveis e livres de agrotóxicos. Além de fortalecer a autonomia da comunidade, favorecendo o desenvolvimento local, a produção diversificada e a geração de renda por meio de sistemas produtivos diversos e resilientes, tendo em vista a formação de cidadãs(ãos) com uma visão holística do mundo, capazes de compreender as interações entre os aspectos sociais, econômicos e ambientais. Essa

abordagem favorece a formação de indivíduos comprometidos com práticas que busquem o equilíbrio ecológico e a justiça social.

Após caracterizarmos se havia na escola foco desta pesquisa propostas metodológicas integrativas de ensino de Agroecologia e investigar de que modo é trabalhada a temática da Agroecologia no CEC Roseli Nunes, buscamos verificar se na Secretaria de Estado da Educação, bem como, no CEC Roseli Nunes, eram realizadas formações contínuas direcionadas às(aos) docentes, tendo como foco a temática Agroecologia e descobrimos por meios dos depoimentos das(os) entrevistadas(os) que ainda há lacunas na implementação de políticas educacionais para o campo e desafios persistentes, sobretudo no que trata a formação das(os) professoras(es), e isso se dá, segundo os achados da pesquisa, pelo fato de que as ações são pensadas de forma centralizada e urbana, o que dificulta a adequação e a aplicação nas realidades do campo.

Não há na SEDUC, um programa específico próprio de formação contínua para as(os) professoras(es) que atuam em escolas do campo, mas existem programas instituídos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) como o Programa Escola da Terra e o ProJovem Campo, Saberes da Terra que tem o objetivo promover a formação continuada de professoras(es) para atender às necessidades das escolas do campo e quilombolas e oferecer recursos didáticos e pedagógicos específicos para as populações do campo e quilombolas. Para que as(os) professoras(es) sejam atendidas(os) dentro dessas ações formativas, a SEDUC realiza adesão para implementação da formação continuada com a oferta de curso de aperfeiçoamento, com carga horária total mínima de 180 horas, organizadas em períodos formativos, denominados tempo-universidade e tempo escola-comunidade;

Observamos que esses Programas são desenvolvidos em regime de cooperação entre Estado, municípios e Universidades Federais, de modo a apoiar a gestão da ação Escola da Terra nos municípios e no âmbito das redes estaduais e municípios de ensino, para garantir a construção e intercomplementaridade de estratégias para a formação das(os) professoras(es) do Campo. Verificamos, também, que a formação das(os) professoras(es) que atuam no CEC Roseli Nunes é elaborada internamente com a equipe de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica da Escola, a partir de suas experiências na Educação do Campo e de suas respectivas formações iniciais. A escola se articula junto ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo,

Campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) da região de Bacabal para a promoção de encontro formativos do seu quadro docente, centralizando debates em torno de práticas agroecológicas na perspectiva do desenvolvimento sustentável na busca de qualificação docente.

Notamos, ainda, a forte influência das experiências do MST e sua marca impressa nas práticas educativas no campo, em que a Agroecologia integra lugar de destaque com as demais áreas de conhecimento do núcleo comum e da área técnica do currículo, sendo muito presentes temas como, sustentabilidade, luta por direitos, economia solidária e agricultura familiar, de modo que o ensino contribua para o desenvolvimento social e econômico das comunidades, fortalecendo a identidade e a autonomia das(os) trabalhadoras(es) camponesas(es).

Percebemos que o MST tem sido uma força essencial para o desenvolvimento e fortalecimento da Educação do Campo no Assentamento Cigra na Escola Roseli Nunes por suas contribuições para uma educação que inclui a defesa de uma educação que valoriza a cultura, os saberes e o modo de vida e trabalho no campo. Essas contribuições foram percebidas nos relatos das(os) entrevistadas(os) que mencionaram que há processos formativos realizados com o MST.

Isso posto, tomamos conhecimento e comprovamos que o MST contribui sobremaneira, nas práticas educativas da Escola Roseli Nunes com uma perspectiva crítica e voltada para o campo, com perspectiva alinhada à Educação Popular, que considera a realidade do campo e fomenta a transformação social ao estabelecer parcerias com a Escola e Programas Educacionais, em colaboração com universidades, governos e Organizações Não Governamentais (ONGs), como por exemplo, o PRONERA que oferece formação superior e técnica para assentadas(os) e trabalhadoras(es) rurais, que possibilita às comunidades do campo, o acesso à educação formal e à qualificação profissional.

Vimos que o CEC Roseli Nunes tem realizado um trabalho diferenciado sobre o ensino da Agroecologia no Estado do Maranhão, isso porque além de possuir uma Disciplina específica de Agroecologia, possui um quadro docente com embasamento teórico-conceitual sobre diferentes concepções agroecológicas e com formação específica para o exercício do seu trabalho docente. A escola possui currículo contextualizado, de modo que este, valoriza as realidades do campo e que dentre outras coisas, tem o objetivo de preparar as(os) estudantes para a vida no campo e em qualquer contexto que estes sejam inseridos.

É, portanto, um fato que a Educação do Campo não se resume a uma mera adaptação do modelo urbano, mas constitui uma abordagem pedagógica própria, voltada para responder às necessidades de sua comunidade educacional e potencializa o desenvolvimento das comunidades campesinas e que apesar dos avanços, ainda há lacunas na implementação de políticas educacionais para o campo e desafios persistentes, sobretudo, no que trata a formação das professoras(es) pelo fato de que as políticas são pensadas de forma centralizada e urbana, o que dificulta a adequação e aplicação nas realidades do campesinato maranhense.

No sentido de colaborar para o fortalecimento das práticas educativas das(os) professoras(es) do CEC Roseli Nunes, pensamos na elaboração de um Guia de Orientações Didático-pedagógicas com aspectos teórico-metodológicos sobre Educação do Campo e o ensino de Agroecologia integrado às diversas áreas do conhecimento, a partir do interesse demonstrado pelas(os) professoras(es) e pela gestora da escola, por um material específico com sugestões práticas para as questões vivenciadas cotidianamente no ambiente escolar.

A ideia é apresentar as propostas didáticas com as especificidades do curso oferecido pela escola, em que a equipe docente, bem como as(os) discentes se reconheçam como sujeitos diretos do processo e que considerem as vivências e as experiências da realidade do povo do campo, dando relevo para as práticas educativas do CEC Roseli Nunes e a partir disso, contribuir com um ensino que dialogue com as particularidades do campesinato maranhense, evidenciando o fazer pedagógico da escola ilustrada.

Fizemos, dessa maneira, um apanhado acerca da Educação do Campo, seus marcos legais e princípios, o que nos ajudou a compreender as discussões sobre o campo brasileiro e em especial, o lugar da Escola do Campo Roseli Nunes no cenário do ensino no Maranhão. Com base nas evidências desta pesquisa, e de que modo esta poderia contribuir com o trabalho pedagógico da escola Roseli Nunes, iniciamos nossos estudos analisando os marcos normativos da Educação do Campo do Brasil.

Os dados levantados pela pesquisa evidenciaram que há um composto de documentos legais que fundamentam e estabelecem diretrizes para a Educação do Campo e que orientam as redes educacionais sobre os princípios e procedimentos que visam adequar as escolas do campo à legislação educacional, tais como: Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de

2002, o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006, o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e a Lei 14.767/2023, que permite a inclusão da Pedagogia da Alternância, nas metodologias das escolas do campo.

Os documentos apresentados nos mostraram os contornos de uma política de educação específica para o campo que visam contribuir para a implementação de uma educação pública e gratuita de qualidade, que respeite a diversidade humana, em vista da cultura campestre e do seu modo próprio de vida e de trabalho.

A construção de um Guia de Orientações Didático-pedagógicas com aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino de Agroecologia integrado às diversas áreas do conhecimento, configura-se como uma estratégia para o fortalecimento das práticas pedagógicas do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, de modo a auxiliar as(os) professoras(es) a estabelecer uma nova relação entre ensino e aprendizagem, colaborando sobremaneira para a superação dos desafios que inibam o espaço de experimentação da escola do campo na sua especificidade. Oferecendo, então, não apenas conteúdo teórico, mas também estratégias que potencializem o ensino e incentive o aprimoramento contínuo da prática pedagógica docente da escola.

A intenção foi mapear as práticas educativas agroecológicas realizadas no CEC Roseli Nunes - Assentamento Cigra, em Lagoa Grande do Maranhão, com o propósito de contribuir para a formação das(os) professoras(es) do campo, ao possibilitar abordagens pedagógicas que conectem conhecimentos das diversas áreas do currículo integrando desenvolvimento sustentável, justiça social e educação na perspectiva agroecológica e transformadora. Esperamos, também, colaborar de forma significativa para o fortalecimento das práticas pedagógicas das(os) professoras(es) do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes e para os aprendizados das(os) estudantes.

À luz do que preconiza os documentos anteriormente mencionados, tivemos a oportunidade de identificar alguns desafios enfrentados pelo CEC Roseli Nunes, em relação a aspectos contidos em leis específicas, porém ainda não implementadas, como por exemplo, a infraestrutura precária da escola e do alojamento, ausência de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos adaptados ao contexto do campo como o livro didático e principalmente, no que se refere aos

investimentos para instituição da carreira do magistério das(as) professoras(es) das escolas do campo.

No Estado do Maranhão, de acordo com o que pesquisamos, não há professoras(es) com carreira e profissionalização docente específica para atuar na Educação do Campo e todas(os) as(os) professoras(es) da Escola Roseli Nunes são do quadro temporário da SEDUC e ingressaram na rede por meio de processo *seletivo simplificado* para formação de cadastro reserva para contratação temporária de professoras(es) que ocorrem periodicamente; o que para as(os) entrevistadas(os) configura-se como uma arbitrariedade, visto que segue na contramão das legislações existentes no país.

Acreditamos que esse cenário corrobora muito fortemente para a precarização da escola do campo, acarretando prejuízos diversos ao ensino para as populações camponesas, considerando que o concurso público desempenha um papel crucial na valorização da carreira do magistério, especialmente para as(os) professoras(es) da Educação do Campo, que tem demandas específicas e enfrentam desafios únicos.

Notadamente as(os) professoras(es) ao ter estabilidade profissional podem exercer suas funções de forma contínua e sem interferências políticas ou mudanças administrativas arbitrárias; essa estabilidade é especialmente relevante, dado o histórico de precarização e dificuldades em atrair profissionais qualificadas(os) para regiões do campo maranhense, que muitas vezes são motivadas(os) a ingressarem na rede, apenas olhando para os ganhos financeiros e não atentam para a especificidade do atendimento.

É relevante o ingresso no serviço público por concurso, pois deste modo as(os) professoras(es) tem acesso a um plano de carreira estruturado, com progressões salariais, bonificações e possibilidade de aperfeiçoamento e qualificação. E isso inclui o reconhecimento profissional, reforçando a identidade docente como uma(um) agente transformadora(or) na comunidade e exige formação e conhecimento específico, o que denota professoras(es) preparadas(os) para atuar em contextos particulares como a Educação do Campo, que demanda um olhar diferenciado para questões socioculturais e ambientais.

Em última análise, percebemos que, muito embora, haja um trabalho consolidado sobre Educação do Campo e Agroecologia no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, onde a Escola desenvolve diversos projetos e ações

agroecológicas, como sondagem de experiências produtivas agroecológicas na escola, projeto de viveiro para produção de mudas de plantas nativas e ornamentais no Maranhão, projeto de fruticultura produzida nos quintais das famílias como laranja, acerola, coco, manga, tangerina, goiaba, banana, caju, entre outras, projeto de implantação da horta agroecológica em estufa e o fortalecimento do sistema produtivo do C.E.C. Roseli Nunes. A comunidade escolar participa de eventos que são realizados dentro e fora da escola, tais como feiras culturais e tecnológicas, como é o caso do Projeto Tecnologias para uma Produção Sustentável Agroecologia e Pedagogia da Alternância no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes – Assentamento CIGRA/MST, onde se destacou como primeiro lugar na Feira de Ciências Sustentabilidade e Inovação realizada em Caxias em 2022.

Esperamos, deste modo, que esta pesquisa contribua com o trabalho das(os) professoras(es) das escolas do MST, das(os) profissionais de outros espaços camponeses e da cidade. E que o Guia de Orientações Didático-pedagógicas se configure como uma possibilidade de construções coletivas para as escolas, tendo em vista o trabalho sobre Agroecologia.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária. 2016. Disponível em: http://ojs.unimar.br/index.php/revista_argumentum/article/viewFile/1410/827. Acesso em: 10 out. 2023.

ALENCAR, J. F. A professora "leiga": um rosto de várias faces. *In*: **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

ALMEIDA, J; BRITO, B; GOMES, P. **Leis e práticas de regularização fundiária no Estado do Maranhão**. Belém, PA: Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia, 2021. Disponível em: https://imazon.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Leis-Regularizacao-Fundiaria_Maranhao.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989. 240p.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular/AS-PTA, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/escola-terra-de-direito.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

ARROYO, M. G. **Formação de Educadores 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.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do Campo**. Caderno CEDES, v. 27, n. 72, p.157-176. maio/agosto 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2023.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo/textos selecionados de Miguel Arroyo; organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda. --Belo Horizonte: Autêntica, 2011c. -- (Coleção Perfis da Educação, 5)

AZEVEDO, M. A.; AZEVEDO, I. R. B. Questão agrária e educação do campo: controvérsias e perspectivas. **Holos**, Rio Grande do Norte, vol.34, n. 1, p. 237-245. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1700/pdf>. Acesso em 24 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.1700>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, M. S. X. Educação do campo: da luta dos movimentos às políticas. *In*: FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Luciléa Teixeira (org.). **Educação Popular e movimentos sociais**: experiências e desafios. Fortaleza: Imprece, 2016.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da alternância como sistema educativo. **Revista de Formação por Alternância**. Brasília, 1(2): 24-47, 2005.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola**. São Paulo: Papyrus, 1983.

BRASIL, Caderno nº 05 do Educador: ProJovem Campo - Saberes da Terra. *In*: SCHMIDT, Armênio Bello; LIMA, Sara de Oliveira Silva; SECHIM, Wanessa Zavarese (coord.). **Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial**: caderno pedagógico educadoras e educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Decreto presidencial. **Decreto nº 7.352, de 2010b**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQTQ65EMVpWT612>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 01 ago. 2024

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira; C. A. dos Santos (coordenação). (2. ed). C. BRASÍLIA. DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 29 ago. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/pedagogia-da-alternancia#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%201,B%C3%A1sica%20e%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/download/56336/35016/285885>. Acesso em: 18 out. 2023.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ykySVmhYVqbS5xLY7TrtRmh/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica

de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, F. R. **Agroecologia**: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. Brasília: Embrapa, 2009. Disponível em: [https:// www.scielo.br/j/ rbedu/ a/vXkyv JDZ57PfnXdwHRWf4sb/](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXkyvJDZ57PfnXdwHRWf4sb/). Acesso em: 13 out. 2023.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-189.

CAVALCANTE, Ludmila. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural. **Ensaio**. Fundação Cesgranrio. (Impresso), v.18, p. 549-564; 2010.

COGGIOLA, Osvaldo. **La Cuestión Agraria en Brasil**. Grupo de Pesquisa História e Economia Mundial Contemporâneas. Artigos. Março de 2007.

CORREA, Ciro. **O MST em marcha para a Agroecologia**: uma aproximação à construção histórica da Agroecologia no MST. 2007. Dissertação (Mestrado em Agroecologia) – Universidade Internacional da Andalucia e Universidade de Córdoba, Espanha, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5245>. Acesso em: 23 out. 2023.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernadete. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, J.; DAMACENO, M. (org.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yKbb64ckpSn6r5k3szHTHJJ/>. Acesso em: 28 out. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O novo nome é agribusiness**. 2008. Disponível em: <https://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Onomeeagribusiness.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5) 2004. p. 53 - 89.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Maria T. L. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1989.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro:

Editora Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

FRIGOTTO, G. **Projetos societário contra-hegemônico e educação do campo**: desafios de conteúdo, método e forma, 2012b. Mimeografado.

GARCIA, M. C. **A Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999. p.v39-48. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yKbb64ckpSn6r5k3szHTHJJ/>. Acesso em: 10 out. 2023.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html>. Acesso em: 03 out. 2023.

GLIESSMAN, S. R. *et al.* Agroecología: promoviendo una transición hacia la sostenibilidad. **Revista Científica e Técnica de Ecología e Meio Ambiente**. [S. l], v. 16, n. 1, jan. 2007. Disponível em: <https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/134>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GLIESSMANN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUZMÁN, E. S. Agroecologia e desarrollo rural sustentable. In: Curso intensivo em agroecologia: princípios e técnicas ecológicas aplicadas à agricultura, 11., 2002, Seropédica. **Palestra...** Seropédica: Embrapa Agrobiologia, 2002. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/download/6708/5010/>. Acesso em: 23 out. 2023.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/184.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores, *In*: NÓVOA, A (org). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Lagoa Grande do Maranhão**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/lagoa-grande-do-maranhao/panorama>. Acesso em: 18 out. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/2.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. 2.ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Ruy Cirne. Pequena história territorial do Brasil: sesmarias e terras devolutas. 4.ed. Brasília: ESAF, 1988, p. 39

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação e Linguagem**, n. 15, p. 138-160, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>. Acesso em: 06 out. 2023.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola**: uma escola em movimento. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/yKbb64ckpSn6r5k3szHTHJJ/>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MARANHÃO. **Constituição Estadual do Maranhão, 05 de outubro de 1989**. Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1989 com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.ºs 01/1989 a 081/2019. São Luís: Assembleia Legislativa, 2019. Disponível em: <<http://www.al.ma.leg.br/arquivos/constituicaoma.pdf> >. Acesso em: 27 nov. 2023

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 104/2011- CEE.** Estabelece normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, e dá outras providências. São Luís, 25 de agosto de 2011. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2011-104.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. *In*: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** São Paulo: Autores Associados, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, M. C. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 19 dez. 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M.C.; SANTOS, C.A; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014.

MORIGI, V. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como fazer a escola que queremos?** Caderno de Educação nº 1. Porto Alegre: MST, 1992. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-01-como-fazer-a-escola-que-queremos/>. Acesso em: 13 out. 2023.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação nº 8. Porto Alegre: MST, 1996. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: Edufes, 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas. IESAE. 1978.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/56714/escolas-do-campo-e-ensino-remoto-no-contexto-da-pandemia>. Acesso em: 23 out. 2023.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Simone; FERREIRA, Ana Paula; NORONHA, Suely. Educação do Campo e Agroecologia. *In*: PETERSEN, Paulo; DIAS, Ailton (org.). **Construção do Conhecimento Agroecológico**: novos papéis, novas identidades. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, 2007. p. 259-269.

RODRIGUES, Anny Camila Lima. **Conhecendo a pedagogia da alternância**. Produto Educacional de Dissertação – Pedagogia da alternância e saberes docentes. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís Monte Castelo, 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: https://www.dirgrad.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/81/2019/Ciclosdeforma%C3%A7%C3%A3o/2_Curriculo-e-reestrutura%C3%A7%C3%A3o-curricular.pptx. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, n. 12, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, L. L. P.; PARAÍSO, M. A. Dicionário crítico da educação. Currículo. **Presença Pedagógica**, 1996. 2(7), 82-84. Disponível em: <https://periodicos.sbu>.

unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/download/8652626/20584/42914. Acesso em: 18 nov. 2023.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601701/2/Editora%20BAGAI%20-%20Did%C3%A1tica%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20-%20volume%201.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUSA, R. da P. **Educación profesional y sabidurías de los jóvenes campesinos en la Amazonía: una reflexión desde la agroecología política**. Tese (Doutorado) – Universidad Pablo de Olavide, Sevilha, 2015.

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

SZMRECSÁNYI, Tamás. **Pequena história da agricultura no Brasil: do escravismo ao trabalho livre, estrutura agrária e relações de trabalho, para onde vai a agroindústria?** São Paulo: Contexto, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, E.S; CORONA, H. M.; BERNARTT, M. L; BRAIDA, J. A. **Relatório Técnico de Projeto de Pesquisa**. Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar. UTFPR, 2010.

TEODORO, Josimara Ferreira. In: COOPERAR/SECAPP/Prefeitura de Maricá/Varal/Cooperativa Eita. **Capacitação em Agroecologia**. Guia de acompanhamento das atividades EaD. Cooperativa de Trabalho em Assessoria a Empresas Sociais de Assentamento de Reforma Agrária. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

TERRIEN J. (org.). A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papyrus, 1993.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica** 2022. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acessado em: 15 nov. 2024.

VALE, Ana Rute do. O rural brasileiro frente à urbanização: velha ou nova ruralidade? (2005) *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 3. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA JORNADA ARIÓVALDO UMBELINO DE OLIVEIRA, 2., 2005. **Anais...** Presidente Prudente.

VÁZQUEZ, A. S. (1968). **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VEZZALI, Fabiana. Especial Latifúndio: Concentração de terra na mão de poucos custa caro ao Brasil. **Reporter Brasil**, 11 jul. 2006. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2006/07/especial-latifundio-concentracao-de-terra-na-mao-de-poucos-custa-carao-brasil/>. Acesso em: 14 out. 2023.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. *In*: TEDESCO, João C. (Org.). Agricultura familiar: realidades e perspectivas. Passo Fundo: Editora UPF, 2001.

ZARREF, Luíz. MST. **Agroecologia e o MST**, 24 de out. 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/10/24/agroecologia-e-o-mst/>. Acesso em: 13 out. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Entrevista aplicada à gestora do Centro de Educação do Campo Escola
Roseli Nunes

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DE PERFIL

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

2.1 () menos de 18 anos 2.5 () 18 – 29 anos

2.3 () 30 – 45 anos 2.6 () 46 – 60 anos

2.4 () mais de 60 anos

3 Naturalidade: _____

4. Gênero

4.1 () Masculino

4.2 () Feminino

4.3 () Não-binário

5. Estado Civil

5.1 () solteiro(a) 5.2 () casado(a) 5.3 () divorciado(a)

5.5 () relação estável 5.6 () outros

6. Tem filhos(as)

6.1 () não 6.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

7. Grau de Escolaridade

7.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto 7.2 () Ensino Fundamental (1º
ao 5º) completo

7.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto 7.4 () Ensino Fundamental (6º
a 9º) completo

7.5 () Ensino Médio incompleto 7.6 () Ensino Médio completo

7.7 () Ensino Superior incompleto 7.8 () Ensino Superior completo

7.9 () Não alfabetizado

8. Em caso de possuir graduação, dizer em que área é formado: _____

e em qual Instituição estudou: _____

9. Pós-graduação

9.1 () Especialização 9.2 () Mestrado 9.3 () Doutorado 9.4 () Não possui

Em caso afirmativo, especificar a Pós-graduação: _____ E em qual instituição estudou: _____

10. Pertence a algum assentamento do MST? Caso seja sim a resposta, qual comunidade?

10.1 () sim

10.2 () não

11. Reside no assentamento Cigra?

11.1 () Não 11.2 () Sim Qual? _____

12. Vínculo de trabalho na Escola Roseli Nunes:

12.1 () Concursada 12.2 () Contratada

13. Há quanto tempo você trabalha na Escola Roseli Nunes?

13.1 () menos de 01 ano 13.2 () de 01 há 05 anos

13.3 () de 06 há 10 anos 13.4 () mais de 10 anos

14. Em quantas escolas você trabalha? _____

14.1 Quais funções desempenha: _____

15. Condição do trabalhador (se está trabalhando ou afastado por algum motivo)

15.1 () ativo 15.2 () inativo

16. Há quanto tempo você é professora (or)? _____

16.1 Há quanto você é gestora da escola Roseli Nunes?

17. Em sua família, quantas pessoas trabalham incluindo você: _____

18. Qual a renda mensal da sua família? (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)

18.1 () menos de 01 salário 18.2 () de 01 a 02 salários

18.3 () mais 02 a 03 salários 18.4 () mais de 03 salários

19. Você desempenha outra atividade profissional remunerada ou econômica fora da escola?

19.1 () Sim 19.2 () Não Qual? _____

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA/ ESTUDANTES

20. Como surgiu a Roseli Nunes? Comente um pouco sobre a história da Escola.

21. O curso ofertado pelo CEC Roseli Nunes é de Ensino Médio ou Fundamental

22. É curso regular parcial ou profissionalizante?

23. Como surgiu o curso?

24. Qual a localização do CEC Roseli Nunes?

25. Qual a concepção de educação do CEC Roseli Nunes?

24. Qual etapa de escolarização é ofertada no CEC Roseli Nunes?

() Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

26. Em caso de Ensino Médio, qual a modalidade?

() Ensino Médio Regular Parcial

() Ensino Médio Profissionalizante

() Educação de Jovens e Adultos

() Outro: _____

27. Qual curso é ofertado no CEC Roseli Nunes?

28. Quantos estudantes são atendidos no CEC Roseli Nunes?

29. Quantas turmas o CEC Roseli Nunes atende?

30. Em quais turnos? () Matutino () Vespertino () Noturno

31. Qual a carga horária total do curso?

32. O curso é reconhecido, autorizado e regularizado?

33. Por qual órgão?

34. Qual o instrumento legal que regulamenta o CEC Roseli Nunes?
35. Qual o perfil dos estudantes que são atendidos no CEC Roseli Nunes?
36. O Estudante ao concluir o curso, está habilitado a exercer qual profissão?
37. A escola realiza acompanhamento dos alunos egressos do curso?

() sim () Não

Em caso afirmativo, quantos estudantes já foram formados? _____

Quantos estão trabalhando na área de formação? _____

38. A escola estabelece parcerias com instituições com vistas a inserção dos estudantes no mercado de trabalho? () sim () Não

PARTE III – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA/ SOBRE AS(OS) PROFESSORAS(ES)

39. Quantos professoras(es) compõem o quadro docente do CEC Roseli Nunes atualmente?

40. Todas(os) as(os) professoras(es) possuem nível superior?

41. Os professores atuam nos componentes curriculares de acordo com suas respectivas áreas de formações? () sim () Não

42. Se não, especifique o motivo: _____

43. Quantos professores tem Especialização? _____

44. Quantos tem Mestrado? _____

45. Quantos tem doutorado? _____

PARTE IV – SOBRE SER GESTORA DE UMA ESCOLA DO MST

46. Fale sobre você: o que você gosta de fazer, o que te dá alegria?
47. De que modo você participa das atividades realizadas pelo assentamento Cigra?
48. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa no assentamento?
49. Você planta? Tem canteiro em casa? Tem ou já teve roça?
50. Na sua opinião, qual a importância da escola no assentamento Cigra?
51. A escola desenvolve atividades conectadas às vivências da comunidade?

52. Você gosta de ser professora (or)/professora(or)? Quais caminhos te trouxeram até aqui?
53. Como é ser gestora (or) de uma escola do campo? Quais desafios você enfrenta para desenvolver o seu trabalho?
54. Você percebe diferenças entre o trabalho das (os) professoras (es) oriundos de assentamentos e movimentos sociais do campo e daqueles que não são oriundos de assentamentos e dos movimentos sociais do campo? Comente sobre isso, por favor.
55. Há quanto tempo você trabalha como gestora (or) da escola CEC Roseli Nunes?
56. Você já ministrou alguma disciplina?
57. Quais são as propostas e princípios das escolas do MST?
-
-

PARTE V – AGROECOLOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

58. O que você sabe sobre Agroecologia? E qual é a sua opinião sobre esse componente curricular?
59. Na Disciplina Agroecologia é trabalhado a História da Educação do Campo?
60. Como é composta a matriz curricular do CEC Roseli Nunes?
61. De que modo essa Disciplina aparece no Projeto Político Pedagógico da Centro de Educação do Campo Roseli Nunes?
62. Você recebe formação continuada para trabalhar na escola Roseli Nunes?
63. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar do
64. Campo e os Referenciais Curriculares da Educação do Campo?
65. Já participou de alguma Formação de Professor para professoras(es) do campo? Comente sobre isso.
66. A escola oferece formações para as(os) professoras(es)? De que modo?
67. Na sua opinião, o que poderia ajudar o professor para ministrar melhor a Disciplina Agroecologia?
68. Quais aspectos podem ajudar as(os) professoras(es) a desenvolver melhor suas práticas nas escolas do campo no Maranhão?
69. Na sua opinião, por que trabalhar Agroecologia é importante?
70. Você considera o programa da Disciplina Agroecologia adequado para debater a realidade dos povos do campo no Maranhão?

71. Há na escola livros didáticos sobre Agroecologia? Como as(os) professoras(es) organiza os materiais didáticos para as suas aulas?
72. O que você pensa sobre a construção de um livro didático sobre o tema Agroecologia?
73. Quantos professores na sua escola ministram o Agroecologia?
74. Na sua opinião como gestor, o que poderia contribuir para o professor do Agroecologia ministrar melhor essa disciplina na sua escola?
75. Os professores da sua escola utilizam recursos das multimídias digitais como recursos didáticos?
76. Livros didáticos e merenda escolar? Como isso funciona na sua comunidade?
77. Você conhece escritores, assentados da reforma agrária?
78. De que modo o tema da Agroecologia é trabalhado na Escola Roseli Nunes?

APÊNDICE B: Entrevista aplicada à(ao) professora(or) do Componente Curricular Agroecologia

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DE PERFIL

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

2.1 () menos de 18 anos 2.5 () 18 – 29 anos

2.3 () 30 – 45 anos 2.6 () 46 – 60 anos

2.4 () mais de 60 anos

3. Naturalidade: _____

4. Gênero

4.1 () Masculino

4.2 () Feminino

4.3 () Não-binário

5. Estado Civil

5.1 () solteiro(a)

5.2 () casado(a)

5.3 () divorciado(a)

5.5 () relação estável

5.6 () outros

6. Tem filhos(as)

6.1 () não

6.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

7. Grau de Escolaridade

7.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto

7.2 () Ensino Fundamental (1º ao 5º) completo

7.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto

7.4 () Ensino Fundamental (6º a 9º) completo

7.5 () Ensino Médio incompleto

7.6 () Ensino Médio completo

7.7 () Ensino Superior incompleto

7.8 () Ensino Superior completo

7.9 () Não alfabetizado

8. Em caso de possuir graduação, dizer em que área é formado: _____
e em qual Instituição estudou: _____

9. Pós-graduação

9.1 () Especialização 9.2 () Mestrado 9.3 () Doutorado 9.4 () Não possui

Em caso afirmativo, especificar a Pós-graduação: _____

E em qual instituição estudou: _____

10. Pertence a algum assentamento do MST? Caso seja sim a resposta, qual comunidade? _____

11. Reside no assentamento Cigra?

11.1 () Não 11.2 () Sim Qual? _____

12. Vínculo de trabalho na Escola Roseli Nunes:

12.1 () Concursada 12.2 () Contratada

13. Há quanto tempo você trabalha na Escola Roseli Nunes?

13.1 () menos de 01 ano 13.2 () de 01 há 05 anos

13.3 () de 06 há 10 anos 13.4 () mais de 10 anos

14. Em quantas escolas você trabalha? _____

14.1 Quais funções desempenha: _____

15. Condição do trabalhador (se está trabalhando ou afastado por algum motivo)

15.1 () ativo 15.2 () inativo

16. Há quanto tempo você é professora (or)? _____

17. Em sua família, quantas pessoas trabalham incluindo você: _____

18. Qual a renda mensal da sua família? (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)

18.1 () menos de 01 salário 18.2 () de 01 a 02 salários

18.3 () mais 02 a 03 salários 18.4 () mais de 03 salários

19. Você desempenha outra atividade profissional remunerada ou econômica fora da escola?

19.1 () Sim

19.2 () Não Qual? _____

PARTE II - SOBRE SER PROFESSORA DE UMA ESCOLA DO MST

20. Fale sobre você: o que você gosta de fazer, o que te dá alegria?

21. De que modo você participa das atividades realizadas pelo assentamento Cigra?

22. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa no assentamento?

23. Você planta? Tem canteiro em casa? Tem ou já teve roça?

24. Na sua opinião, qual a importância da escola no assentamento Cigra?

25. A escola desenvolve atividades conectadas às vivências da comunidade?

26. Você gosta de ser professora (or)/professora(or)? Quais caminhos te trouxeram até aqui?

27. Você já trabalhou em escolas da zona urbana? Como foi?

28. Você se integrada à escola, ao assentamento, às(aos) professoras(es) do MST?

29. Quais são as propostas e princípios das escolas do MST?

PARTE III - AGROECOLOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

30. Há quanto tempo você ministra a Disciplina Agroecologia?

31. Comente sobre o que é Agroecologia. E qual é a sua opinião sobre esse componente curricular?

32. Quais metodologias didáticas você utiliza para trabalhar a Disciplina Agroecologia?

33. De que modo essa Disciplina aparece no Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes?

34. Você recebeu formação continuada para trabalhar com essa Disciplina?

35. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e os Referenciais Curriculares da Educação do Campo?

36. Já participou de alguma Formação de Professor? Comente sobre isso.

37. Você tem alguma dificuldade de ministrar a Disciplina Agroecologia?

38. Caso sua resposta anterior tenha sido “SIM”, poderia relatar um pouco da sua dificuldade em ministrar a disciplina Agroecologia?
39. Na sua opinião, o que poderia ajudar o professor para ministrar melhor essa disciplina?
40. Você como professor de uma escola do campo, do componente curricular Agroecologia, sente necessidade de mais formações pedagógicas para ministrar essa disciplina?
41. Qual o objeto de conhecimento da Disciplina Agroecologia você tem mais FACILIDADE para ministrar? Por qual motivo?
42. Quais as competências e habilidades que são trabalhadas na disciplina Agroecologia?
43. Quais aspectos podem ajudar as(os) professoras(es) a desenvolver melhor suas práticas nas escolas do campo no Maranhão?
44. Qual o conteúdo da Disciplina Agroecologia você tem mais DIFICULDADE para ministrar? Por qual motivo?
45. Por que trabalhar Agroecologia é importante?
46. Você considera o programa da Disciplina Agroecologia adequado para debater a realidade dos povos do campo no Maranhão?
47. Há na escola livros didáticos sobre Agroecologia? Como você organiza os materiais didáticos para as suas aulas?
48. O que você pensa sobre a construção de um livro didático sobre o tema Agroecologia?
49. De que modo o tema da Agroecologia é trabalhado na Escola Roseli Nunes?

APÊNDICE C: Entrevista aplicada às(aos) professoras(es) de outros componentes curriculares

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DE PERFIL

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

2.1 () menos de 18 anos 2.5 () 18 – 29 anos

2.3 () 30 – 45 anos 2.6 () 46 – 60 anos

2.4 () mais de 60 anos

3 Naturalidade: _____

4 Gênero

4.1 () Masculino

4.2 () Feminino

4.3 () Não-binário

5. Estado Civil

5.1 () solteiro(a) 5.2 () casado(a) 5.3 () divorciado(a)

5.5 () relação estável 5.6 () outros

6. Tem filhos(as)

6.1 () não 6.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

7. Grau de Escolaridade

7.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto 7.2 () Ensino Fundamental (1º ao 5º) completo

7.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto 7.4 () Ensino Fundamental (6º a 9º) completo

7.5 () Ensino Médio incompleto 7.6 () Ensino Médio completo

7.7 () Ensino Superior incompleto 7.8 () Ensino Superior completo

7.9 () Não alfabetizado

8. Em caso de possuir graduação, dizer em que área é formado: _____

e em qual Instituição estudou: _____

9. Pós-graduação

9.1 () Especialização 9.2 () Mestrado 9.3 () Doutorado

9.4 () Não possui

Em caso afirmativo, especificar a Pós-graduação: _____ E em qual instituição estudou: _____

10. Pertence a algum assentamento do MST? Caso seja sim a resposta, qual comunidade?

11. Reside no assentamento Cigra?

11.1 () Não 11.2 () Sim Qual? _____

12. Vínculo de trabalho na Escola Roseli Nunes:

12.1 () Concursada 12.2 () Contratada

13. Há quanto tempo você trabalha na Escola Roseli Nunes?

13.1 () menos de 01 ano 13.2 () de 01 há 05 anos

13.3 () de 06 há 10 anos 13.4 () mais de 10 anos

14. Em quantas escolas você trabalha? _____

14.1 Quais funções desempenha: _____

15. Condição do trabalhador (se está trabalhando ou afastado por algum motivo)

15.1 () ativo 15.2 () inativo

16. Há quanto tempo você é professora (or)? _____

17. Em sua família, quantas pessoas trabalham incluindo você: _____

18. Qual a renda mensal da sua família? (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)

- 18.1 () menos de 01 salário 18.2 () de 01 a 02 salários
18.3 () mais 02 a 03 salários 18.4 () mais de 03 salários

19. Você desempenha outra atividade profissional remunerada ou econômica fora da escola?

- 19.1 () Sim 19.2 () Não Qual? _____

PARTE II - SOBRE SER PROFESSORA DE UMA ESCOLA DO MST

20. Fale sobre você: o que você gosta de fazer, o que te dá alegria?
21. De que modo você participa das atividades realizadas pelo assentamento Cigra?
22. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa no assentamento?
23. Você planta? Tem canteiro em casa? Tem ou já teve roça?
24. Na sua opinião, qual a importância da escola no assentamento Cigra?
25. A escola desenvolve atividades conectadas às vivências da comunidade?
26. Você gosta de ser professora (or)/professora(or)? Quais caminhos te trouxeram até aqui?
27. Você já trabalhou em escolas da zona urbana? Como foi?
28. Você se integrada à escola, ao assentamento, às(aos) professoras(es) do MST?
29. Quais são as propostas e princípios das escolas do MST?

PARTE III - AGROECOLOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

30. Comente sobre o que é Agroecologia. E qual é a sua opinião sobre esse componente curricular?
31. De que modo essa Disciplina aparece no Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes?
32. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e os Referenciais Curriculares da Educação do Campo?
33. Já participou de alguma Formação de Professor? Comente sobre isso.
34. Na sua opinião, o que poderia ajudar o professor para ministrar melhor essa disciplina?

35. Você planta, tem hortas, canteiros em sua casa? A escola tem hortas?
36. Quais as competências e habilidades que são trabalhadas na disciplina Agroecologia?
37. Quais aspectos podem ajudar as(os) professoras(es) a desenvolver melhor suas práticas nas escolas do campo no Maranhão?
38. Por que trabalhar Agroecologia é importante?
39. Você considera importante trabalhar a Disciplina Agroecologia nas escolas do campo?
40. Você considera o programa da Disciplina Agroecologia adequado para debater a realidade dos povos do campo no Maranhão?
41. Há na escola livros didáticos sobre Agroecologia?
42. Como você organiza os materiais didáticos para as suas aulas?
43. O que você pensa sobre a construção de um livro didático sobre o tema Agroecologia?
44. Você sabe de que modo o tema da Agroecologia é trabalhado na Escola Roseli Nunes?

APÊNDICE D: Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a)

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **JOCENILSON MENDES COSTA**, Matrícula/ID nº 2022107295 regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA: estudos sobre práticas educativas agroecológicas do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes – MA**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 29 de agosto de 2024.

Profa Dra HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

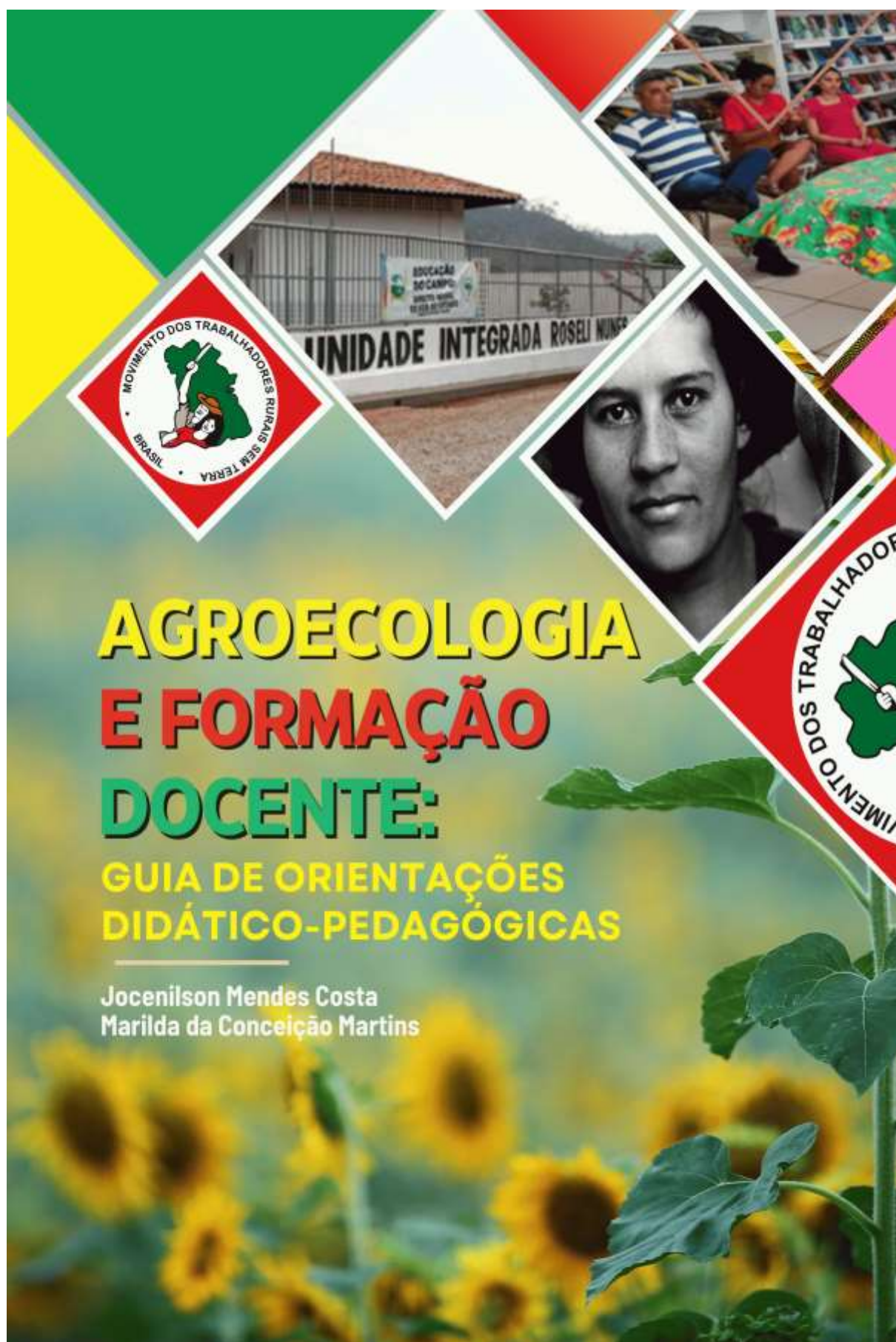
Eu _____,
concordo em conceder entrevista para **JOCENILSON MENDES COSTA**,
mestrando (a), do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica (PPGEEB), para a **pesquisa** intitulada: "**FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS(ES) PARA O ENSINO DE AGROECOLOGIA**: estudos sobre
práticas educativas agroecológicas do Centro de Educação do Campo Roseli
Nunes – MA".

Declaro estar **CIENTE** de que minha participação é voluntária e que
fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta
pesquisa, bem como, **AUTORIZO** o uso de minha imagem entre imagens de
vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no produto resultado da pesquisa
que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1)
solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2)
ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a
fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral
e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do entrevistado(a)

APÊNDICE F: Produto da pesquisa





AGROECOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE:

**GUIA DE ORIENTAÇÕES
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

**Jocenilson Mendes Costa
Marilda da Conceição Martins**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof.^a Dr.^a Hercília Maria de Moura Vituriano

VICE COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Jocenilson Mendes Costa

Prof.^a Dr.^a Marilda da Conceição Martins

DIAGRAMAÇÃO

Mariceia Ribeiro Lima

IMAGEM DA CAPA

Design criado no aplicativo Canva - - www.canva.com



São Luís
2025



SUMÁRIO

01	APRESENTAÇÃO	04	5.2.1.3 Projeto: Implantação de Biofertilizantes e Transição Agroecológica	43
	INTRODUÇÃO	07	5.2.1.4 Projeto 4: Diagnóstico agroecológico e Horta em estufa	45
02	EDUCAÇÃO NO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): BREVES CONSIDERAÇÕES	12	5.2.1.5 Viveiro para produção de mudas de plantas nativas e ornamentais no Maranhão	47
	2.1 Educação do Campo: alguns apontamentos	13	5.2.1.6 Projeto 6: Arte e Cultura como Resistência Camponesa	50
	2.1.1 O Conceito de Campo	13	5.2.1.7 Festival de Arte, Cultura e Produção Camponesa	53
	2.1.2 Educação do Campo e os Desafios da BNCC	15		
03	NAS ESCOLAS: A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)	19	06 AGROECOLOGIA NA SALA DE AULA	55
	AGROECOLOGIA: CONCEITOS E CONTEXTO HISTÓRICO	24	6.1 Sugerindo Sequências Didáticas	56
04			6.2 Dicas e sugestões	66
05	O ASSENTAMENTO CIGRA EM LAGOA GRANDE - MARANHÃO	29	6.2.1 Dicas de Livros	66
	5.1 A Escola Roseli Nunes	34	6.2.2 Sugestões de Vídeos	69
	5.2 Experiências Agroecológicas na Escola Roseli Nunes	37		
	5.2.1 Apresentando as experiências da escola Roseli Nunes	37	07 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	5.2.1.1 Projeto 1: A Compostagem como Alternativa para uma Produção Agroecológica e Sustentável	39	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
	5.2.1.2 Projeto 2: Geração de Energia Elétrica Através de Projetos de Animais	41	O AUTOR E A AUTORA	78

Apresentação

O correr da vida embrulha tudo. (porque) A vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

Escolhi como frase inicial deste trabalho, uma reflexão de Guimarães Rosa, uma vez que considero a possibilidade de estabelecer um diálogo entre este Guia de Orientações Didático-pedagógicas com a Dissertação de “Formação de Professoras(es) para o ensino de Agroecologia: estudos sobre práticas educativas agroecológicas do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, Maranhão”. Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação pelo PPGEEB. Considero esta obra como fruto de muita coragem, resultado de um esforço acadêmico sem correspondência em toda minha trajetória de estudante.

Nosso objetivo é apresentar uma proposta de formação de professoras(es) para escolas camponesas(es), no sentido de contribuir para o ensino da Agroecologia subsidiada por este Guia de Orientações Didático-pedagógicas, com metodologias pedagógicas ambientalmente sustentáveis inspirada nas experiências de trabalho da Escola Roseli Nunes, localizada em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dentre outros objetivos pretendidos, procuramos dar subsídios às(aos) professoras(es) que atuam na Educação no Campo para: a) identificar concepções de Agroecologia de professoras(es), do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, no Assentamento CIGRA, em Lagoa Grande do Maranhão, b) refletir sobre as políticas educacionais voltadas para as populações do campo, considerando o que determina a legislação e seus impactos sobre a oferta de ensino para esses povos e suas necessidades educativas, que reverbere em seu cotidiano e c) discutir a performance dessas(es) profissionais no campo para que suas/seus estudantes possam tornar-se cidadãos(ãos) do mundo, contribuindo com práticas sustentáveis que nos tragam dias mais promissores, lembrando que a educação seja ela onde for é um direito social inalienável.

Deste modo, uma política de Educação do Campo, deste modo, exigem o reconhecimento de que a educação da cidade não é superior à educação campesina e, desse entendimento, impõe-se novas relações baseadas na horizontalidade e na solidariedade entre o campo e a cidade. O campo é, acima de tudo, um espaço de cultura única, rica e diversificada, presume-se, portanto, que é importante superar a dicotomia entre o campo e o urbano, considerando alguns princípios pedagógicos como articular a escola no campo com um projeto de emancipação humana. Além de valorizar os diferentes conhecimentos oriundos da diversidade de sujeitos no processo educacional; valorizar os diferentes espaços e tempos de treinamento das disciplinas de aprendizagem, uma vez que a Educação do Campo ocorre tanto nos espaços escolares quanto fora deles; vincular a escola à realidade dos sujeitos; ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e desenvolver autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema educacional nacional.



A terra, o meio ambiente, a democracia, a resistência e a renovação de lutas e espaços físicos, bem como questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas, são elementos transversais na Educação no Campo. É necessário a implementação de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos campestinos, os quais devem estar atentos ao fato de existirem diferenças. Assim, políticas nacionais devem ser articuladas às especificidades de cada região. Pensar na educação no campo é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar as identidades da população no campo.

Este Guia de Orientações Didático-Pedagógicas está estruturado em cinco tópicos principais, além das considerações finais. A primeira seção traz uma introdução que contextualiza os objetivos e a relevância deste material. Na segunda seção, abordamos a Educação do Campo e a formação de professor(es), destacando o conceito de campo, os desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a legislação que ampara a Educação do Campo.

Na terceira seção, analisamos a Agroecologia nas escolas, com destaque para a experiência do MST. Essa parte do Guia inclui uma contextualização teórica da Agroecologia e apresenta o Assentamento CIGRA, em Lagoa Grande do Maranhão, e a Escola Roseli Nunes.

A quarta seção detalha as experiências agroecológicas desenvolvidas na Escola Roseli Nunes, apresentando projetos que ilustram como as práticas sustentáveis podem ser integradas ao cotidiano escolar, como a compostagem, o uso de biodigestores, a implantação de viveiros, entre outros.

Na quinta e última seção, propomos um modelo de sequência didática para o ensino de Agroecologia, além de oferecer dicas de livros, filmes e documentários que podem subsidiar o trabalho pedagógico das(os) professoras(es).

Este Guia é direcionado principalmente a professoras(es) e professores das escolas do campo, mas sua proposta pode ser inspirada para todos(as) que se preocupam com a sustentabilidade ambiental e a saúde das comunidades, especialmente aquelas vinculadas ao meio rural. Esperamos que este material seja um recurso útil e que contribua para fortalecer a prática pedagógica e as iniciativas em prol de uma educação transformadora e sustentável.





1 Introdução

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros
galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro;
de um outro galo que apanhe o grito
de um galo antes e o lance a outro;
e de outros galos que com muitos
outros galos se cruzem os fios de sol
de seus gritos de galo,
para que a manhã,
desde uma teia tênue, se vá tecendo,
entre todos os galos".

João Cabral de Melo Neto





A poesia de João Cabral de Melo Neto mostra elementos concretos da nossa realidade, que se apresentam como um desafio para a inteligência humana, seus poemas tratam das paisagens, dos fatos sociais, de forma realista. Foram essas características que me fez escolher essa passagem para a introdução deste Guia.

Não devemos, entretanto, supor que essa relação do poeta com o mundo concreto, objetivo, produza apenas textos descritivos. Na verdade, suas descrições ora acabam adquirindo valor simbólico, ora acabam denunciando a crítica social que o poeta pretende levar a efeito. Ele nos revela que "um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos, que cruzem seus gritos para que a manhã, se vá tecendo entre todos os galos". Ou seja, somos seres que nos fortalecemos na coletividade e na união.

A publicação no Brasil, em 1989, do livro "Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa", de Miguel Altieri foi, sem dúvida, um marco importante na passagem de uma concepção centrada na difusão de práticas tecnológicas específicas (adubação verde, compostagem, utilização de caldas no manejo de pragas e doenças, entre outras) para uma abordagem que tomava o agroecossistema como unidade de análise e intervenção (Schmitt, 2009). O referido autor criou a possibilidade de espaços de aprendizagens sociais, onde os técnicos com sua racionalidade possam aprender com a prática das(os) agricultoras(es) assessoradas(os) e vice-versa, desencadeando evoluções nas abordagens metodológicas, com aproximação cada vez mais clara por uma educação diferenciada para o campo, a partir do movimento da Agroecologia.

O que está em jogo é a busca por uma concepção de ciência, de prática social e pedagógica que valorize os sujeitos do campo e seus territórios, tornando-os protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Nesta direção, inúmeras iniciativas estão sendo forjadas, à luz, da resistência político-social empreendida pelos movimentos sociais, organizações não governamentais e grupos de professoras(es), estudantes, técnicas(os)a e pesquisados(res) que se encontram atuando por dentro das instituições do Estado brasileiro.

É um grande desafio lutar por uma Educação no Campo, pois as escolas no campo brasileiro foram construídas tardiamente e sem apoio necessário para se desenvolverem. Como sabemos até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, principalmente dos que moravam nas áreas rurais. A educação rural nem foi mencionada nos textos constitucionais até 1891 (Brasil, 2002). De acordo com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), instituído pelo Ministério da Educação em 06/03/2003:



O Estado brasileiro omitiu: (1) a formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulavam o funcionamento e organização da escola de campo; (2) na dotação financeira que permitiria a institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política eficaz de treinamento inicial e contínuo e de valorização da carreira docente no campo (Brasil, 2005, p.7).

A Educação do Campo não constitui historicamente um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado brasileiro, fato que tira da população campestre, o acesso às políticas e aos serviços públicos em geral, contribuindo para o processo acelerado de êxodo rural, registrado desde a década de 1950. A expulsão, no caso brasileiro, resultado da modernização no campo, que privilegiou os grandes proprietários, sem incluir o agricultor familiar. A atração que as cidades exercem ainda hoje no processo de industrialização sempre teve uma visão idílica, que não corresponde à realidade das(os) trabalhadoras(es) rurais.

Com a negligência do Estado em relação às escolas no campo, as próprias comunidades, corajosamente se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, às vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais (por exemplo, partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos de trabalhadores rurais) comprometidos com a educação popular.

Com o golpe militar no Brasil em 1964, a política educacional passa por um processo de mudança. Os canais de participação e representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular, incluindo Paulo Freire.

Na década de 1970, as reações ao autoritarismo estabelecidas pelo governo militar cresceram na sociedade brasileira nesse período, outras possibilidades para a escola no campo começaram a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica. Diferentes iniciativas, localizadas no campo da Educação Popular, política, educação de jovens e adultos, passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.



Tais discussões foram acentuadas com o debate e com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que propõe no seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas educacionais promoverão as adaptações necessárias à sua adaptação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos e metodologias curriculares apropriadas às reais necessidades e interesses dos cidadãos, estudantes da área rural; II - organização escolar própria, incluindo adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adaptação à natureza do trabalho na área rural (BRASIL, 1996).

As medidas de adaptação da escola à vida no campo não foram contempladas anteriormente em sua especificidade. A LDB 9394/96 possibilitou para a escola no campo um planejamento vinculado à vida rural, porém os problemas relacionados à escola no campo permaneceram.

Compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 está sendo implementada na Educação no Campo, requer o entendimento das bases materiais que sustentam a elaboração e o processo histórico que envolve o surgimento da Base, no contexto do avanço do sistema capitalista. Assim como apreender a Educação no Campo como uma política pública que envolve a conquista do direito dos povos camponeses na implementação do acesso à educação voltado às suas especificidades.

A BNCC é um desses instrumentos que vem exercendo papel fundamental na disseminação das ideologias mercadológicas, uma vez que, segundo Uchoa e Sena (2019), o aprendizado ofertado deverá ser voltado à aquisição de habilidades por meio de competências, cujo foco seja o sujeito alienado, necessário à manutenção da formação de mão de obra para o mercado de trabalho.



A homogeneização curricular contribui com o aprofundamento das desigualdades sociais, uma vez que desconsidera as diversidades sociais, regionais, culturais num país de dimensões continentais. A Educação no Campo, como um direito conquistado pela luta do povo campestre, é política pública que não coaduna com os preceitos institucionais burocráticos e estatais que implementam a BNCC como orientadora das práticas pedagógicas para o ensino, visto que as condições de ensino-aprendizagem estabelecidas são desiguais e não contribui para a formação dos sujeitos críticos, por não levar em consideração as especificidades da população do campo. Sendo assim, segundo Martins (2020, p. 87), a Educação do Campo, atendendo a BNCC, provavelmente se desarticulará de seu próprio projeto de formação, ferindo sua autonomia e seu direito de diversidade.

Foi nesse cenário, que nas últimas décadas do século XXI, testemunhamos a presença instigante de movimentos sociais no campo, denunciando o silêncio e o esquecimento por parte dos órgãos do governo sobre a Educação no Campo e lutam por uma escola no campo que não é apenas uma imitação da escola urbana e, sim, uma escola atenta a assuntos específicos no campo.





2 EDUCAÇÃO NO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): breves considerações



[...] a formação permanente está pautada na premissa do ser inconclusa, que, ciente disso, busca novos conhecimentos para transformar sua realidade. O docente, então, por meio da ação-reflexão-ação de sua prática pedagógica, aliada com concepções teóricas, vai desvelando novos conhecimentos.

Freire, 1979





A atuação da(o) professora(or) é de suma importância já que ela(e) exerce o papel de mediador da aprendizagem da(o) estudante no campo como em qualquer outro contexto educativo, pois da qualidade de mediação exercida pela(o) professora(or), dependerão os avanços e as conquistas da(o) estudante em relação à aprendizagem para a vida.

A Educação do Campo está ainda em processo de consolidação no cenário brasileiro, sendo uma das demandas dos movimentos sociais e de suas mobilizações na cena pública desde os finais do século XX até hoje. Assim, as reivindicações desses movimentos envolvem a Educação Escolar do Campo, a qual apresenta sérios desafios, inclusive estruturais e conjunturais, principalmente na qualificação docente.

Este fenômeno ocorre, também, porque a formação docente é pensada de modo tradicional, com exclusividade em contextos urbanos onde as propostas da educação no campo continuam inacessíveis aos sujeitos que moram nessa região, havendo necessidade desse diálogo entre educadoras(es) e produtoras(es) do campo para aproximar a cidade da realidade campesina e assim construir propostas escolares que atendam às suas singularidades.

Nesse viés as legislações deveriam ser flexíveis e pensadas no sentido de atender a esse segmento social, por isso nos deteremos à Educação no Campo e à formação das(os) professoras(es).

2.1 Educação do Campo: alguns apontamentos

2.1.1 O Conceito de Campo

O conceito de campo abrange dimensões sociais, culturais, geográficas e educacionais, refletindo modos de vida e práticas que caracterizam as populações rurais. Esse termo é aplicado por diferentes autores e instituições, como Monica Molina, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).





Monica Molina (2016) entende o campo como um espaço social dinâmico, que vai além do contexto geográfico, abrangendo aspectos culturais, econômicos e políticos que moldam a vida das populações rurais. Segundo a autora, a Educação do Campo deve respeitar as especificidades locais, integrando os saberes e as práticas dessas comunidades ao processo educacional. Para Molina, a formulação de políticas públicas externas ao campo é indispensável para a garantia de uma educação que considere as particularidades e os direitos das populações

Miguel Arroyo (2007), por sua vez, enfatiza que o campo é constituído pelos sujeitos que vivem e trabalham, sendo fundamental reconhecer suas práticas, culturas e saberes como elementos estruturantes desse espaço. O autor argumenta que a educação do campo deve ser capaz de dialogar com essas experiências, valorizando os sujeitos rurais como protagonistas de suas histórias. Arroyo critica a exclusão histórica das populações rurais e aponta a necessidade de uma educação que promova sua valorização

Para Roseli Caldart (2012), o campo é um espaço de lutas sociais e de resistência ao modelo capitalista de produção e desenvolvimento. A autora defende que a Educação do Campo não deve se limitar à reprodução dos currículos convencionais, mas atuar como uma prática pedagógica transformadora, enraizada nas demandas e lutas das comunidades rurais. Segundo Caldart, a educação deve contribuir para a construção de alternativas que fortaleçam a autonomia e a identidade das populações do campo.

No âmbito normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no seu Artigo 28 determina que os sistemas educacionais devem adotar conteúdos e metodologias adequadas às necessidades e interesses das populações rurais, organizados o calendário escolar em conformidade com as atividades agrícolas e condições climáticas, além de considerar as características do trabalho no campo. Essa abordagem reforça o compromisso do Estado em atender às particularidades da vida rural no âmbito educacional.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) contribui com uma perspectiva técnica, definindo o campo a partir de critérios geográficos e demográficos. Para o IBGE, as áreas rurais são aquelas localizadas fora dos perímetros urbanos, sendo caracterizadas por menor densidade populacional e maior vínculo com atividades agropecuárias. Esta definição estatística fornece subsídios importantes para a formulação de políticas públicas e estudos relacionados à população do campo.



Dessa forma, o conceito de campo é multidimensional, abrangendo abordagens teóricas, pedagógicas, normativas e técnicas que convergem na valorização dos assuntos rurais e no reconhecimento de suas especificidades. Seja no âmbito educacional ou social, o campo é entendido como um espaço que exige atenção e respeito às suas singularidades.

Para Caldart (2008) a Educação no Campo nasceu como mobilização dos povos no campo, organizados em Movimentos Sociais que lutam:

Por uma política educacional para as comunidades camponesas precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, na afirmação da lógica da produção para sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (Caldart, 2008, p. 72).

2.1.2 Educação do Campo e os Desafios da BNCC

As(os) camponesas(es) necessitam de uma educação que atenda suas necessidades e os ajudem a enfrentar uma classe dominante que está mais próxima das autoridades públicas ou são as próprias autoridades que fazem as leis para a educação na cidade. A luta por uma Educação no Campo vai muito além de buscas por conhecimentos que foram construídos historicamente pela humanidade, é uma luta pela formação social do sujeito.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta inicialmente em 2015 com sua versão para o Ensino Médio e homologada em dezembro de 2018, tem gerado inquietações entre professores, estudantes, gestores e pais de todos os segmentos sociais e no campo brasileiro não é diferente. O documento é padronizado em todos os níveis e modalidades de ensino, não considera a diversidade cultural e as especificidades características do povo brasileiro, estando pautada em tendências internacionais e que segundo Freitas (2017) fracassaram em diferentes países. Na concepção política educacional a BNCC é um conjunto de aprendizagens essenciais e limitadas, das quais os estudantes devem se apropriar no decorrer da Educação Básica, em todas as escolas do país.



A BNCC está amparada pela LDB nº 9.394/1996), principal documento da Educação Básica brasileira. A Base organiza os currículos dos sistemas e das redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; nela também entra o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC enfatiza que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências, gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 08).

E nesse contexto como ficam as populações que vivem no campo e que também precisam de serem educadas, ensinadas e valorizadas? Na oferta de Educação Básica para a população que vive no campo, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida no campo de cada região brasileira, especialmente contemplando: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDB (1996) não esclarece sobre a necessidade de superação do conceito de educação rural, pondo em evidência o conceito/concepção de Educação no Campo. O artigo 26 da LDB/96 estabelece que os currículos devem se apoiar no currículo da Base Nacional Comum (Brasil, 2017), porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e das(os) educandas(os).

Tal artigo possibilitou que a Educação do Campo fosse pensada de acordo com as necessidades e as especificidades da cultura camponesa, ou seja, considerou as diferenças regionais que são gritantes no país, as quais deverão ser levadas em conta no momento do processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes, mas essa condição não é valorizada, bem como as(os) professoras(es) não possuem a formação específica para atuarem nas escolas que estão situadas no campo.



Muitas(os) professoras(es) que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu trabalho docente na vida das(os) estudantes que vivem no campo. Nesse sentido, um dos aspectos que se deve ressaltar é a importância da formação da(o) professora(or) e da compreensão que ela(e) deve ter em relação a esse assunto. Pois, não há como acontecer na escola camponesa uma educação adequada às necessidades das(os), sem contar com o comprometimento ativo da(o) professora(or) no processo educativo.

Ao nos aproximar da figura de algumas(ns) professoras(es), percebemos que algumas(ns) trabalham com base no senso comum, acreditam que ser professora(or) é se apropriar de um conteúdo e apresentá-lo aos(as) professoras(es) em sala de aula para modificar essa realidade é necessário um novo olhar para os currículos de formação de professoras(es) nas universidades, os quais são padronizados para atenderem às populações da cidade e não do campo.

Percebemos que ser professora(or) não é apenas vulgarizar os conteúdos advindos da universidade, que muitas vezes são considerados conhecimentos nobres, desprezando os saberes populares. Nessa relação ampara-se uma relação de subordinação, em que as experiências da vida real vão se distanciando da vida escolar. Segundo o sociólogo Arroyo (2013) “o controle e a inferiorização promovem hierarquizações e um culto fiel aos conteúdos sequenciados”. Ainda para Arroyo:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimento e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências e coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produz uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2013, p. 117).

Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, a(o) professora(or) necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência da(o) ser “educadora(or)”. E para o professor entender o real significado de seu trabalho, é necessário que saiba um pouco mais sobre sua identidade e a história de sua profissão. Para Arroyo (2000, p.29), “somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história”.



Fazendo uma correlação com esse ponto de vista, não se pode deixar de destacar e valorizar os fenômenos histórico-sociais presentes na atividade docente que não poderão ser desvinculados do seu papel social, pois dessa forma estar-se-ia descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente. Para Libâneo, é fundamental perguntar que tipo de reflexão a(o) professora(or) precisa para alterar sua prática, pois para ele:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libâneo, 2005, p. 76).

Pensar sobre a formação de professoras(es) é conceber que a(o) professora(or) nunca está pronto, e que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, no sentido de que é por intermédio desses instrumentos que as(os) professoras(es) terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la.



3 NAS ESCOLAS: A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)



Aquele menino era filho do vento
Aquele menino trilhou horizontes
Que nem um corisco talvez ousaria
Sol da estrada brilhou sua guerra
Mirou o seu povo com olhar de justiça
Pois tinha na alma um cheiro de terra
Tantas primaveras tinha para viver
Pois tão poucas eras te viram nascer
Beijou a serpente da fome e do medo
Mas fez da coragem seu grande segredo,
Ergueu a bandeira vermelha encarnada
Riscou na reforma um "a" de agrária
E assim prosseguiu.

[...]

Zé Pinto



Oziel Pereira, um dos líderes camponeses assassinados no dia 17 de abril de 1996, tinha apenas 17 anos quando foi assassinado em Eldorados do Carajás. Foi retirado com vida do local do tiroteio. Depois de ser algemado e surrado por um grupo de policiais, foi eliminado com um tiro na cabeça, após ser obrigado a gritar “Viva o MST!”. Durante a cerimônia fúnebre em Parauapebas, no dia 20 de abril daquele ano, as lentes de Sebastião Salgado, registraram a dor da mãe do jovem Oziel. O seu nome atualmente homenageia assentamentos, acampamentos, brigadas e escolas em todo o Brasil. Foi a forma que as(os) suas (seus) companheiras(os) do MST encontraram para lhe homenagear. O compositor, poeta e músico do MST, Zé Pinto é autor da poesia que segue em homenagem a este jovem lutador do povo brasileiro.

O MST luta por uma educação escolar negada às(aos) camponesas(es), como um direito fundamental do ser humano, necessário ao seu processo de humanização. Libâneo, (2005, p. 76) afirma que:.

No entanto, compreender a relação entre escola e o MST na atualidade, implica em compreender a escola a partir da contradição – o novo que nasce do velho, o velho que convive com o novo. Nesse sentido, o MST luta pela construção de uma nova escola, de novas relações sociais, a partir das contradições da forma escolar capitalista.

Embora a escola que conhecemos seja fruto de uma construção social e histórica da sociedade capitalista, disciplinadora, submetida aos interesses da classe dominante, que detém o controle dos meios de produção e que forja seu poder de dominação com base na exploração da classe trabalhadora, ela não é forjada pela sociedade em geral. Na verdade, ela somente reproduz a forma da sociedade capitalista em seu interior, a divisão social do trabalho, as relações de poder, e a desigualdade social. Segundo Freitas (2010, p. 156):

O processo de inserção da classe trabalhadora na escola, local que antes se destinava apenas à formação da elite, mas que passou a ser destinado também à formação da classe trabalhadora, foi fruto da demanda de formação de força de trabalho para atender as necessidades do processo de desenvolvimento capitalista.

A educação destinada às camadas dominantes sempre foi diferenciada da educação das(os) trabalhadoras(es), limitada à oferta de elementos instrucionais e disciplinadora em vantagens para a classe dominante, mas ainda assim oferece um conhecimento científico, de forma parcelada e fragmentada, distante da realidade vivida.



A educação escolar que foi pensada para atender as demandas e interesses do capitalismo deu origem às tendências pedagógicas liberais e conservadoras, fundadas na divisão entre pensamento e ação. Assim, a forma escolar capitalista é constituída de elementos que a evidenciam como instituição disciplinadora da qual nos fala Foucault (2000, p. 119), um crítico da instituição escolar, que ressalta a disciplina moldada a partir de uma distribuição dos indivíduos no espaço utilizando técnicas para obter um sujeito cada vez mais submisso para a vida social e produtiva, cumprindo assim sua função de sustentar e reafirmar os valores do capitalismo dominante.

O foco central da escola é a sala de aula, com todos os espaços da escola onde as lógicas de poder imperam durante séculos, de acordo com Freitas (2010, p. 155), “[...] ao longo de séculos de capitalismo, a escola aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro de salas de aula.”

Mas esta forma de escola hegemônica, historicamente construída, separada da vida da classe trabalhadora, que reflete os interesses da classe dominante, em sua forma e organização, não está isenta de contradições e justamente por ser um espaço que foi ocupado pelos trabalhadores, se tornou um espaço de contradição, de disputa de projetos societários e de educação.

O MST compreende que a educação escolar é um direito fundamental do ser humano, na perspectiva de uma educação omnilateral, que para além de aliená-los e formá-los, serve ao capitalismo, por isso o Movimento se coloca como bandeira de luta pelo direito à educação, de fazer da escola, o lugar da transformação, amparada na Constituição Federal, que no seu Artigo 206 indica que:

Na medida em que o MST afirma a importância de lutar por um direito universal, portanto, também dos camponeses, e mais além, ousa a pensar seu próprio jeito de fazer a escola, como uma afirmação da necessidade do acesso ao conhecimento, a escola transforma-se num local de tensionamento, de disputa de projetos de educação, de agricultura e de sociedade, portanto, de luta de classes. Por isso, não basta alterar o conteúdo, é preciso mudar também a forma escolar (Brasil, ano, p.2024).

O MST não nega o conhecimento, pelo contrário, afirma a necessidade do acesso ao conhecimento e à educação para superar a forma escolar capitalista e essa luta apontou caminhos possíveis para a transformação da sociedade através de uma reforma curricular que tem a formação humana como preocupação central. Apesar de reconhecer o caráter de classe do Estado e da forma escolar historicamente construída, o MST entende que o financiamento para a implementação de sua proposta pedagógica é responsabilidade do Estado, portanto, este deve garantir as condições estruturais, respeitando a liberdade do Movimento para definir a forma e o conteúdo dessa proposta.



Mesmo com esse posicionamento do MST, essa condição não é assegurada, pois o Estado além de interferir no conteúdo e na forma das escolas, garante apenas uma política de financiamento mínimo, justificando que é decorrente do fato de as escolas de acampamento estarem localizadas em áreas de conflito e ocupação. Entendemos que essa justificativa do Estado não é válida, pois se observarmos as escolas de assentamentos, estas também não têm as condições adequadas asseguradas.

Apesar dos esforços para superar a forma escolar capitalista, as escolas vinculadas ao Movimento são submetidas a uma hierarquia administrativa do Estado que impede grandes mudanças, embora importantes transformações sejam alcançadas a exemplo das experiências de trabalho com a Agroecologia, grande parte do trabalho desenvolvido na e pela escola é absorvido pela burocracia educacional do Estado, impedindo ou dificultando a continuidade e avanços dos processos.

O acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade é uma condição essencial para a formação nas novas gerações de camponeses, essa é uma tarefa específica da escola. A partir desse entendimento, o MST vem tentando criar e desenvolver mecanismos, desde suas práticas pedagógicas e ambientes educativos, para potencializar a formação dos estudantes nas diferentes dimensões que a vida exige e que, por certo, a sala de aula não dá conta de desenvolver.

A formação omnilateral almejada pelo MST, nesse sentido amplia as finalidades da educação, porque compreende que a formação das novas gerações não terá sentido se não for também para atender objetivos que são mais amplos, que perpassam, mas também ultrapassam a sala de aula e a própria escola. Segundo Manacorda (2017, p. 9):

A omnilateralidade é a finalidade última da educação e se realiza sobre o trabalho. Marx a entende como desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Exige um princípio unitário de comportamento humano, ou seja, uma coerência de atuação nas diferentes esferas da vida humana.



Compreendemos, nesse sentido, que o papel da educação e da escola como um dos locais onde acontece a formação humana é de importância fundamental. A socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é uma das tarefas da escola, mas a educação é maior do que a escola, é um processo de intencionalidade da formação humana onde o ser humano aprende e se desenvolve também e principalmente nas relações estabelecidas por meio do trabalho com o meio social no qual está inserido, não apenas no espaço escolar.



4 AGROECOLOGIA: conceitos e contexto histórico

AGROECOLOGIA





A Agroecologia é tanto uma ciência quanto um conjunto de práticas (Altieri, 2012, p. 15), como ciência a Agroecologia se desenvolveu a partir de conhecimentos e de técnicas experimentadas por agricultoras(es) camponesas(es) em diferentes épocas e lugares do mundo.

O termo surgiu ainda na década de 1930, para indicar possíveis aplicações da Ecologia (que estuda os seres vivos e suas interações com o ambiente onde vivem) à agricultura (todas as atividades de cultivo da terra, envolvendo plantas e animais). Mas o desenvolvimento da Agroecologia como um corpo sistematizado de conhecimentos é bem recente, sendo seu conceito disseminado mais amplamente a partir dos anos 1980.

Neste sentido, é oportuno afirmar que “seu desenvolvimento coincide com um período de maior explicitação e análise das contradições presentes nos processos de modernização capitalista da agricultura” (Guhur; Toná, 2012, p. 58). Agroecologia surgiu como um conceito desenvolvido pelo pesquisador Howard. No entanto, a partir de 1950, esse termo foi adotado pelo pesquisador Lysenko, passando a ser ensinado em cursos de agronomia até 1964. Nessa época, após o acordo MEC-Usaid, o termo foi retirado do ensino.

A Agroecologia, como ciência e modelo de produção ancorado em preceitos científicos, surgiu como um contraponto à Revolução verde, baseada no uso intensivo de agrotóxicos, máquinas pesadas e fertilizantes sintéticos, desenvolvidos a partir das tecnologias criadas durante a Segunda Guerra Mundial. Entre as décadas de 1960 e 1980, surgiu um movimento em busca de práticas agrícolas sustentáveis.

De acordo com Marco referencial em agroecologia. Brasília a Agroecologia é vista

como uma abordagem científica que analisa a agricultura não só sob aspectos da maximização da produção, mas levando em consideração as influências de aspectos socioculturais, políticos, econômicos e ecológicos no âmbito do sistema alimentar e do desenvolvimento rural – tem crescido como um novo paradigma capaz de buscar as bases científicas da sustentabilidade da agricultura por meio da integração interdisciplinar. (EMBRAPA 2006, p.26)

E ainda destaca que ela “constitui-se, cada vez mais, em importante ferramenta para a promoção das complexas transformações sociais e ecológicas necessárias para assegurar a sustentabilidade da agricultura e das estratégias de desenvolvimento rural.”. (EMBRAPA 2006, p.26)

[1] MEC-Usaid refere-se a uma série de acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), visando a reforma do ensino brasileiro de acordo com padrões norte-americanos, implementados nos anos 1960 e 1970 durante o regime militar



E ainda destaca que ela “constitui-se, cada vez mais, em importante ferramenta para a promoção das complexas transformações sociais e ecológicas necessárias para assegurar a sustentabilidade da agricultura e das estratégias de desenvolvimento rural” (Brasil, 2006, p 26).

Para Caporal (2009), a Agroecologia vai além de um conjunto de práticas agrícolas, configurando-se como um paradigma para a construção de sistemas agrícolas sustentáveis. O autor argumenta que a Agroecologia considera as especificidades locais e valoriza o conhecimento tradicional dos agricultores, propondo um modelo que respeite a biodiversidade e promova a autonomia das comunidades rurais.

Altieri (2004), por sua vez, destaca que a agroecologia é uma ciência que aplica os princípios da ecologia ao manejo de agroecossistemas. Para o autor, a agroecologia visa a construção de sistemas agrícolas resilientes e produtivos, com base na diversidade biológica e na reciclagem de nutrientes (Altieri, 2004).

Faz-se necessária uma nova (agri)cultura que concilie processos biológicos (base do crescimento de plantas e animais) e processos geoquímicos e físicos (base do funcionamento de solos que sustentam a produção agrícola) com os processos produtivos, os quais envolvem componentes sociais, políticos, econômicos e culturais.

A Agroecologia tem sido difundida na América Latina, em outros países e no Brasil, em especial, como sendo um padrão técnico-agronômico capaz de orientar as diferentes estratégias de desenvolvimento rural sustentável, avaliando as potencialidades dos sistemas agrícolas através de uma perspectiva social, econômica e ecológica. O objetivo maior da agricultura sustentável – que sustenta o enfoque agroecológico – é a manutenção da produtividade agrícola com o mínimo possível de impactos ambientais e com retornos econômico-financeiros adequados à meta de redução da pobreza, assim atendendo às necessidades sociais das populações rurais.

Sem dúvida, a obra do professor Altieri (1983) foi central neste contexto. Quando foi lançada a primeira edição de *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*, em 1998, pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), essa publicação teve uma enorme aceitação, esgotando-se em pouco tempo. Este livro preencheu um vazio na produção intelectual sobre o tema e acabou se transformando em obra referencial nos estudos acadêmicos e debates sociais, verdadeiro “manual” de ação e prática agroecológica no Brasil.



O que é proposto por Altieri (1983) neste livro certamente poderá ser bem utilizado para esclarecer as noções e os conceitos centrais da Agroecologia, sugerir caminhos metodológicos e analisar experiências produtivas, tudo fundado em uma perspectiva crítica e coerente com os princípios formativos deste campo científico. Este livro também poderá ajudar a responder a dúvidas e, principalmente, a enfrentar os desafios colocados diante daqueles que pensam a Agroecologia como bandeira de luta e instrumento de ação social, bem como a pensá-la como promessa de renovação do social, dos sistemas técnicos e como fonte de mudanças culturais. Apresentamos foto do pesquisador supracitado:



Figura 1: Miguel Altieri

Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images>

A proposta agroecológica e a contribuição de Altieri (1983) podem auxiliar a superar entraves sociais e produtivos que são constituídos a partir da atual condição de marginalização e exclusão de certos grupos sociais e da sua necessidade urgente em obter “resultados imediatos” no plano da reprodução social. A contribuição de Altieri (1983) pode também colaborar para a superação da grande heterogeneidade que ainda caracteriza a perspectiva agroecológica, particularmente em relação ao seu padrão tecnológico e às suas formas sociais, tendentes a se constituir em uma barreira ao avanço dessas ideias. Desde já, do ponto de vista metodológico, esta publicação ajuda a “operacionalizar” a noção de agroecologia, transformando seus princípios em ação.



A Agroecologia fundamenta um modo de agricultura que seja ao mesmo tempo produtiva, ecologicamente equilibrada, conservando a biodiversidade, que seja socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada. Ela está ajudando a alicerçar o projeto de luta e construção da agricultura camponesa do século XXI, que articula produção agrícola de base ecológica, com o princípio de soberania alimentar (direito que tem cada povo, cada nação, de produzir os alimentos de que necessita para sua sobrevivência), com a socialização da propriedade da terra e com formas de trabalho associado. A dinâmica produtiva da agricultura sustentável é, sem dúvida, um poderoso instrumento de visualização e viabilização da agroecologia como área de conhecimento e como prática produtiva.



5 O ASSENTAMENTO CIGRA EM LAGOA GRANDE – MARANHÃO





A educação para as(os) camponesas(es) no Brasil foi desde tempos remotos colocada em segundo plano, pois estes são ainda hoje, vistos como inferiores pela elite. Os autores Bavaresco e Rauber (2014, p. 86), afirmam ainda que:

A educação no campo surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitavam de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade. Seguiu conforme as vontades e ideologias que iriam beneficiar as elites brasileiras e o Governo (Bavaresco; Rauber, 2014, p. 86).

Com tanta desigualdade entre as classes sociais que formam o país, tanto desrespeito com as(os) camponesas(es), como a não acessibilidade à escola e a negação do direito da classe trabalhadora de aprender a ler e escrever durante décadas, o índice de analfabetos no Brasil, para se intensificou nas décadas de 1940 e 1950.

Os autores ainda afirmam que na década de 1960 a situação da Educação do Campo no Brasil ficou pior, pois o homem e a mulher camponesa saíam do campo para a cidade em busca de melhorias, tanto de vida como nas suas condições de trabalho, muitos, entretanto, esbarraram no sonho de uma vida melhor e não encontraram o que esperavam. Bavaresco e Rauber (2014) mencionam que, devido ao deslocamento das populações sem acesso à terra e à falta de emprego, passou a ocorrer uma concentração dessas populações nas áreas periféricas dos centros urbanos, resultando na formação de favelas

Também nesse período, a educação voltada para o campo passa a se caracterizar com interesses e ações específicas, ou seja, como citado anteriormente, a educação de qualidade passa a ser acessado somente por uma minoria. Segundo Queiroz e Moita (2007), nesse período a educação era entendida de forma que a mesma não devia ser distribuída igualmente para todas(os) as(os) cidadãs(ãos), “[...] mas sim, que deveria ser dividida e oferecida às classes sociais de forma diferente” Queiroz; Moita, 2007, p.15). Ainda nessa lógica, os referidos autores dizem que:

A educação no campo surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitavam de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade. Seguiu conforme as vontades e ideologias que iriam beneficiar as elites brasileiras e o Governo (Bavaresco; Rauber, 2014, p. 86).



Durante o período ditatorial (1964-1985), muitos movimentos voltados para a educação, como o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e outros, surgiram com o objetivo de promover a educação popular inspirada nas propostas de Paulo Freire. O método freiriano tinha como base uma concepção libertadora, onde a realidade do educando deveria ser o fio condutor da educação, e a partir da reflexão crítica dessa realidade, seria possível a emancipação dos oprimidos para se tornarem sujeitos cidadãos. O foco central de Paulo Freire era a educação de jovens e adultos.

Como era de se esperar tanto Paulo Freire quanto seus seguidores foram barrados com processos e exílios para não serem presos e somente após o fim do regime militar, a educação maranhense começa um período de mudanças, em parte seguido os trâmites dos movimentos rurais pela posse da terra, e o retorno dos educadores exilados anteriormente.

Segundo Fernandes (2006, p. 37), “[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário”. Com tantas classes dominantes contra as dominadas, a educação para os sujeitos do campo se transforma numa ferramenta para reprodução de suas ideologias, todavia, cada uma com suas especificidades e intencionalidades. Isto fica visível a partir da compreensão dos paradigmas citados, pois:

Enquanto a Educação do Campo no PQA objetiva a formação para a resistência, inclusive formando militantes dos movimentos socio territoriais, por outro lado aquela construída a partir do PCA, [...] visa a formar empreendedores rurais na lógica da profissionalização dos camponeses para competir e se integrar ao mercado, de maneira subalterna ao capital (Camacho, 2017, p. 651).

A escola, nesse contexto, se estabelece como um importante aparelho ideológico, onde a ideologia burguesa prevalece e rege a organização da instituição. Saviani (2008) argumenta que a função primordial da escola é o doutrinação de seus alunos com a ideologia burguesa, através da inculcação explícita de seus valores e da repressão e disfarce da ideologia proletária. Portanto, a escola não apenas ensina conteúdos, mas também reproduz e impõe a ideologia dominante (Saviani, 2008, p. 22).



É nesse contexto que apresentamos a escola Roseli Nunes, pertencente ao assentamento Cigra, como possibilidade de resistência e de democratização da educação escolar. A seguir, estrada de acesso ao assentamento



Figura 2: Estrada de Acesso

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=M8TcaPZi1Rk>

A Comunidade do Projeto de Assentamento Cigra é formada a partir das lutas de 57 famílias de trabalhadoras(es) sem-terra, que ocuparam a fazenda localizada a 18 km da sede municipal de Lagoa Grande, Maranhão. A seguir, foto da cidade Lagoa Grande, município do qual a Escola Roseli Nunes faz parte:



Figura 3: Município Lagoa Grande-MA

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=M8TcaPZi1Rk>



Estas famílias se originam da ação articulada dos posseiros da região de Lago da Pedra no ano de 1992, atualmente o município de Lagoa Grande. Em 4 de setembro de 1994, após um intenso processo de articulação e mobilização, movimentos camponeses que apoiavam a luta pela terra na região, juntamente com o MST, realizaram a ocupação da área junto aos posseiros e famílias sem-terra. Hoje, a comunidade continua a resistir e a lutar pela manutenção de seus direitos e pelo desenvolvimento sustentável da região. Apresentamos foto do assentamento Cigra:



Figura 4: Assentamento CIGRA

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=M8TcaPZl1Rk>

Em dezembro de 1994 a área é decretada para Reforma Agrária, com garantia de mais uma vitória das(os) camponesas(es) em memória aos mártires da luta, inclusive de Josiel Alves de Lima (o Josi), assassinado no dia 8 de dezembro de 1994 pelo latifúndio na área citada (Sobral et al, 2012).



5.1 A Escola Roseli Nunes

A escola recebe o nome de Roseli Nunes, em homenagem a mulher camponesa, acampada que deu a luz à primeira criança Sem Terra do MST, no acampamento Encruzilhada do Natalino - RS. Ela foi vítima de um acidente durante uma Marcha dos Sem Terra para a capital gaúcha, em 1987. Considerado exemplo de luta, de resistência uma expressão da organização das mulheres camponesas é referenciada em muitos assentamentos do país.



Figura 5: Roseli Nunes

Fonte: <https://mst.org.br/2018/03/31/o-legado-de-roseli-nunes-um-simbolo-da-luta-pela-terra-no-brasil/>

Em 03 de abril de 2009, a escola foi formalmente criada pelo Decreto 25.260 e em 2017 reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação(CEE), por meio do Parecer nº 89, a Resolução nº 79 e no aguardo na renovação do reconhecimento para 2021. Em 2009 funcionou a primeira turma do Ensino Médio integrado à educação profissional - Curso Técnico em Agropecuária, com término em 2011. Em 2012, iniciou-se a segunda turma e em 2013, a terceira e assim, já foram formadas diversas turmas e atualmente a escola funciona com 03 turmas somando 125 estudantes com 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Ela atende jovens de várias comunidades e assentamentos de reforma agrária, do município de Lagoa Grande do Maranhão, Itaipava do Grajaú, Lago da Pedra e Arame.

Com o passar dos anos, a escola se firmou como um importante centro educacional, proporcionando não apenas educação básica, mas também formação técnica especializada em Agropecuária.

A Escola Roseli Nunes desenvolve a Pedagogia da Alternância, onde os estudantes alternam entre dois tempos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Durante o Tempo Escola, os estudantes permanecem na escola em regime integral, envolvendo-se em atividades teóricas e práticas, estudos dirigidos, pesquisas, oficinas, seminários, tarefas diárias de cuidado do ambiente, além de atividades culturais, de lazer e momentos de avaliação coletiva e individual.



O Tempo Comunidade compreende o intervalo que intercala as etapas de aula presencial, período em que as(os) estudantes permanecerão em suas localidades, realizando atividades de convivência e intercâmbio com a comunidade, pesquisa-ação, observação, diagnóstico, organização, produção, além de atividades de aprofundamento de estudos delegadas pelas várias disciplinas.

Todavia não se deve esquecer que a escola está dentro do sistema educacional preso às armadilhas do capital, que na sua lógica busca sempre reprimir as experiências contrárias ao pensamento hegemônico da classe dominante. Com isso, são criados diversos mecanismos de controle pelo Estado, a exemplos diários eletrônicos, que não possibilitam, em sua organização, a expressão das especificidades da proposta pedagógica da escola, a exemplo da Pedagogia da Alternância.

A escola oferece o curso técnico em agropecuária tem matriz fundamentada na Agroecologia e nos princípios da Educação do Campo, sendo que ele foi organizado para atender as(os) filhas(os) das(os) agricultoras(es) de maneira que se apropriam de conhecimentos para contribuir na transformação da produção de suas comunidades de forma sustentável. No entanto, apesar da escola apresentar elementos da “pedagogia do movimento” e do paradigma da Educação do Campo, do Ensino Médio Integrado no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e na sua materialização, existem fragilidades no que diz respeito à gestão, por ela estar associada ao Estado, que não garante as condições adequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas às escolas do campo. A seguir foto da escola Roseli Nunes:



Figura 6: Fachada da escola Roseli Nunes
Fonte: SEDUC (divulgação, 2022)



Através dos elementos analisados referentes à Escola Roseli Nunes, percebemos que a Educação no Campo ao longo de sua história teve avanços significativos no que diz respeito a consolidação de sua concepção à educação, partindo das experiências e do modo de vida dos povos que vive no e do campo. No entanto, limites enfrentados pelos que vivenciam essas experiências é notório que vão das estruturais às pedagógicas. Apresentamos o registro da reunião de formação docente da escola Roseli Nunes:



Figura 7: Reunião de formação docente da escola Roseli Nunes
Fonte: Acervo do pesquisador (2024)



5.2 Experiências Agroecológicas na Escola Roseli Nunes

Com uma abordagem pedagógica enraizada nos princípios da Agroecologia, a Escola Roseli Nunes tem se dedicado a práticas que promovem a sustentabilidade e a conscientização ambiental entre seus alunos. Ao longo dos anos, a escola implementou diversas experiências agroecológicas, integrando o currículo escolar com atividades práticas que envolvem a criação de hortas comunitárias, a compostagem de resíduos orgânicos, a conservação de sementes nativas, e a promoção de técnicas agrícolas sustentáveis. Além de proporcionar uma educação teórica, a escola incentiva a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, fortalecendo o vínculo entre os estudantes e a terra, e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.



Figura 8: Roda de conversa com os professores
Fonte: Arquivo próprio

5.2.1 Apresentando as experiências da escola Roseli Nunes

Nesta seção, serão apresentadas as experiências de trabalho realizadas na Escola Roseli Nunes, destacando as práticas pedagógicas e agroecológicas que têm sido desenvolvidas ao longo dos anos. As informações que compõem esta análise foram coletadas por meio dos relatórios das escolas, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de entrevistas realizadas com os principais sujeitos envolvidos



na pesquisa, como professores, alunos e membros da comunidade. Esse levantamento permite um olhar abrangente e detalhado sobre as iniciativas da escola, evidenciando seu compromisso com a sustentabilidade e a formação integral dos alunos.



Figura 9: Experiências na escola
Fonte: Arquivo próprio



5.2.1.1 Projeto 1: A Compostagem como Alternativa para uma Produção Agroecológica e Sustentável

Este Projeto desenvolvido pela Escola Roseli Nunes tem como objetivo construir práticas ecológicas sustentáveis por meio da compostagem. O Projeto relaciona saberes da ciência aprendidos em sala de aula por meio de atividades teóricas e práticas. A grande contribuição da compostagem é a reposição saudável de nutrientes do solo. Nesse Projeto foram utilizados materiais, tais como: garrafa PET, baldes, cercado, leiras e pilhas de diversos tipos de matérias orgânicas para a produção de compostagem, cascas de frutas, folhas secas, gramíneas secas, esterco de animais, galhos, cama do aviário e palhas de arroz. A atividade é inspiradora para outras escolas do campo e da cidade



Figura 10: Atividades de compostagem
Fonte: Arquivo próprio



Figura 11: Atividades de compostagem
Fonte: Arquivo próprio



SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!



OBJETIVO GERAL:

- Utilizar a compostagem para promover práticas sustentáveis e agroecológicas, aplicando conceitos científicos em um contexto escolar.

METODOLOGIA:

PREPARAÇÃO DAS COMPOSTEIRAS:

- Foram utilizadas garrafas PET, baldes e leiras como diferentes tipos de composteiras.

COLETA DOS MATERIAIS ORGÂNICOS:

- Requisitos incluíram cascas de frutas, folhas secas e esterco.

MONTAGEM DAS COMPOSTEIRAS:

- As garrafas PET foram cortadas ao meio e usadas como compartimentos de compostagem.
- Os baldes foram perfurados para permitir a troca de ar.
- As leiras foram montadas em um espaço designado no solo.

ADIÇÃO DOS MATERIAIS ORGÂNICOS:

- Materiais foram dispostos em camadas dentro das composteiras.

REVOLVIMENTO PERIÓDICO:

- A cada 2 semanas, o composto foi revolvido para garantir aeração e decomposição adequada.

MONITORAMENTO:

- Foram anotadas observações sobre o processo de decomposição e eventuais problemas, como presença de pragas.

RECURSOS MATERIAIS:

- Resíduos orgânicos;
- Ferramentas simples;
- Recipientes como garrafas PET e baldes.

RESULTADOS:

- Produção de adubo orgânico utilizado para cultivo na escola, redução de resíduos e aumento da conscientização ambiental.





5.2.1.2 Projeto 2 : Geração de Energia Elétrica Através de Dejetos de Animais

OBJETIVO GERAL:

Gerar energia elétrica a partir de biogás produzido com dejetos bovinos, promovendo autonomia energética para a escola.

METODOLOGIA:

1. Coleta dos materiais:

Colete as fezes de bovinos e misture na proporção de 1:1.

2. Preparação do biodigestor:

Abasteça o biodigestor com a capacidade máxima de armazenamento dos dejetos misturados.

3. Processo de biodigestão:

- Conduza o processo de produção do biogás de maneira intermitente.
- Retenha a biomassa no biodigestor até a completa digestão, variando entre 40 a 60 dias.
- Durante o processo, mantenha 20% do material trabalhado para acelerar a decomposição de novo material.

4. Esvaziamento do biodigestor:

- Esvazie os restos da digestão após a completa digestão do material.
- Realize uma nova recarga com o material misturado.



Figura 12: Estudante na Feira de Robótica em 2023/Projeto Geração de Energia Elétrica

Fonte: Arquivo próprio



5. Produção de biogás:

- 15 kg de dejetos sólidos bovinos têm a capacidade de produzir 0,6 m³ de biogás.
- Considerando a eficácia do gerador em 30%, 1 m³ de biogás gera 1,23 kWh de energia.

RECURSOS MATERIAIS:

Biodigestor, projetos bovinos, motores adaptados para biogás.

RESULTADOS:

Redução de impactos ambientais e suficiente de energia limpa para uso escolar em períodos de falta de energia elétrica.

LOCAL:

Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.





5.2.1.3 Projeto: Implantação de Biofertilizantes e Transição Agroecológica

SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!



OBJETIVO GERAL:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Construir biodigestores para produção de biofertilizantes aeróbicos e anaeróbicos.
- Capacitar educandos e comunidade no uso de biofertilizantes como alternativa sustentável.
- Promover metodologias participativas que integram a prática escolar e o conhecimento comunitário.



Figura 13: Estudantes da Escola Roseli Nunes

Fonte: Arquivo próprio



METODOLOGIA:

1. Construção dos biodigestores:

- Realize mutirões envolvendo escola e a comunidade para a construção dos biodigestores.
- Organize a participação colaborativa de todos os atores envolvidos para fortalecer o vínculo e o aprendizado coletivo.

2. Operação dos biodigestores:

- Desenvolva um plano de operação que contemple a produção contínua de biofertilizantes aeróbicos e anaeróbicos.
- Monitore e mantenha os biodigestores regularmente para garantir sua eficácia.

3. Capacitação em agroecologia e biofertilizantes:

- Proporcione workshops e seminários sobre agroecologia e o uso de biofertilizantes, envolvendo educandos e membros da comunidade.
- Aborde temas como benefícios, técnicas de aplicação e cuidados necessários para a utilização sustentável dos biofertilizantes.

OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS:

- Utilize metodologias participativas para observar e coletar dados sobre os processos e resultados.
- Promova a participação ativa dos educandos e da comunidade na coleta de dados e avaliação dos impactos.

AValiação DO IMPACTO:

- Realize sessões de feedback e avaliação para identificar as mudanças e melhorias proporcionadas pelos projetos.
- Utilize os dados coletados para ajustar e otimizar as práticas desenvolvidas, assegurando a continuidade e o sucesso da transição agroecológica.

RECURSOS MATERIAIS:

- Materiais para construção de biodigestores (tubulações, caixas, entre outros).
- Insumos orgânicos (dejetos animais, resíduos orgânicos).
- Resultados:
- Produção de biofertilizantes para substituir insumos químicos.
- Melhoria da saúde do solo e aumento da produção agrícola local.
- Fortalecimento da integração entre escola e comunidade.
- Local: Centro de Educação do Campo Roseli Nunes





5.2.1.4 Projeto 4: Diagnóstico agroecológico e Horta em estufa



Figura 14: Estudantes da Escola Roseli Nunes
Fonte: Arquivo próprio

A relação da escola Roseli Nunes e a comunidade é de essencial importância para a construção de práticas agroecológicas sustentáveis. É nesse sentido que este Projeto tem como propósito mapear as experiências agroecológicas da comunidade Cigra e articulá-las às atividades da Escola Roseli Nunes. Nos territórios do MST, a escola nunca está isolada das vivências e dos desejos da comunidade, pois ela significa mais do que uma instituição de ensino e aprendizagem. É nela que a comunidade realiza diferentes encontros, conexões, festividades e articulações.

SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!



OBJETIVO GERAL:

Diagnosticar as práticas agroecológicas da comunidade e fortalecer a produção agrícola sustentável por meio da implantação de uma horta em estufa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar diagnósticos participativos para identificar práticas agroecológicas e desafios locais.
- Implementar uma horta agroecológica em estufa, garantindo produção durante todo o ano.
- Engajar estudantes e famílias em atividades práticas de plantio e manejo sustentável.

METODOLOGIA:

1. Coleta de dados e diagnóstico participativo:

- Colete dados sobre práticas agroecológicas locais através de observação, entrevistas e questionários com membros da comunidade.
- Identifique desafios e oportunidades para a implementação de práticas agroecológicas eficazes.

2. Implementação da horta agroecológica em estufa:

- Construa estufas utilizando materiais disponíveis na comunidade e técnicas de construção participativa.



- Plante cultivos diversificados, adaptados às condições locais e de acordo com princípios agroecológicos.

3. Planejamento participativo e oficinas de capacitação:

- Organize sessões de planejamento participativo envolvendo educandos, famílias e membros da comunidade para definir as práticas de manejo e os cultivos a serem implantados na estufa.
- Realize oficinas de capacitação em agroecologia, abordando técnicas de plantio, manejo sustentável e cuidados com a horta em estufa.

4. Engajamento da comunidade em atividades práticas:

- Promova atividades práticas de plantio e manejo sustentável envolvendo estudantes e famílias, garantindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a construção de habilidades práticas.
- Crie um calendário de atividades para a manutenção contínua da horta, envolvendo todos os participantes de forma colaborativa.

RECURSOS MATERIAIS:

- Estruturas de estufa (sombrite, ferramentas agrícolas).
- Insumos para cultivo (sementes, adubo orgânico).

RESULTADOS:

- Diversificação da produção agrícola, garantindo alimentos livres de agrotóxicos.
- Redução de impactos ambientais e maior engajamento da comunidade escolar.
- Melhoria na segurança alimentar e aumento da produtividade.

LOCAL:

Centro de Educação do Campo Roseli Nunes





5.2.1.5 Viveiro para produção de mudas de plantas nativas e ornamentais no Maranhão



Figura 15: Atividades de compostagem
Fonte: Arquivo próprio



Figura 16: Atividades de compostagem
Fonte: Escola Roseli Nunes

O Projeto de Viveiro para produção de mudas de plantas nativas e ornamentais é dedicado para o reflorestamento e é bastante útil para o processo de ensino-aprendizagem das(os) estudantes da Escola Roseli Nunes. A produção de mudas é realizado na horta (uma casa de vegetação). Há em espaços cedidos pelas(os) assentadas(os) área para produção de grãos, tais como, milho, tendo em vista a alimentação dos animais do assentamento, tais como, milho. Para que os Projetos do Viveiro e das Hortas tenham êxito é fundamental que haja apoio da comunidade e da Secretaria de Estado da Educação, pois tais Projetos necessitam de materiais e estruturas para a garantia de seus funcionamentos.



Figura 17: Legumes da Horta da Escola Roseli Nunes
Fonte: Escola Roseli Nunes



SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!



OBJETIVO GERAL:

Desenvolver a produção sustentável de mudanças no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, promovendo o envolvimento interdisciplinar e comunitário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ampliar e qualificar a capacidade de produção do viveiro escolar.
- Integrar estudantes, professores e famílias em atividades de planejamento e manejo do viveiro.
- Produzir mudas nativas, frutíferas e florestais, promovendo práticas agroecológicas e conservação ambiental.

METODOLOGIA:

Planejamento coletivo:

- Envolver a comunidade escolar em reuniões e oficinas para o planejamento colaborativo do viveiro.
- Incluir estudantes, professores e famílias nas discussões para definir metas, responsabilidades e cronogramas.

Base interdisciplinar e orientação técnica:

- Integrar disciplinas como biologia, química, geografia e agronomia no manejo do viveiro.
- Garantir a participação de professores especializados em ciências agrárias para orientar as atividades.





Produção de mudas:

- Utilize um espaço de 144 m² equipado com sombrite de teto (70%) e laterais (50%).
- Separe áreas específicas para germinação de sementes e transplante em sacos.

Atividades práticas:

- Realize atividades de semeadura, envolvendo os alunos no preparo das sementes e no plantio.
- Transplante as mudas para sacos e acompanhe o desenvolvimento até que estejam prontas para o plantio final.
- Promova o envolvimento contínuo dos estudantes, monitorando e registrando o crescimento e a saúde das mudas.
- Mantenha um calendário de atividades no viveiro, garantindo a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

RECURSOS MATERIAIS:

- Estrutura do viveiro (sombrite, sacos de mudas, ferramentas de jardinagem).
- Insumos orgânicos para cultivo (adubo, sementes).

RESULTADOS ESPERADOS:

- Produção anual de 9.000 mudas nativas, frutíferas e florestais.
- Engajamento da comunidade escolar em práticas de manejo sustentável.

- Contribuição para a conservação ambiental e estímulo à formação técnica e cidade dos estudantes.

LOCAL:

Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.





5.2.1.6 Projeto 6: Arte e Cultura como Resistência Camponesa

O Projeto sobre Arte e cultura como resistência camponesa tem como eixo central desenvolver práticas de escritivências camponesas. O objetivo do Projeto é valorizar a cultura camponesa por meio de atividades artísticas. As escritivências encontram apoio teórico nas obras da autora Conceição Evaristo, ao afirmar que o falar de si é mobilizador de diferentes conhecimentos. Essas atividades poderão ser fundamentais para a formação das(os) estudantes e do fortalecimento de suas culturas.



Foto 18: Estudantes no círculo de escritivências
Fonte: Escola Roseli Nunes



Foto 19: Estudantes no círculo de escritivências
Fonte: Escola Roseli Nunes



SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO!!!



OBJETIVO GERAL:

Promover a preservação e valorização da cultura camponesa por meio das manifestações artísticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Sensibilizar a comunidade sobre a importância da identidade camponesa como forma de resistência, popularizando manifestações artísticas.
- Fomentar a expressão artística e cultural para que os camponeses possam preservar suas tradições por meio de diferentes formas de arte, como pintura, música e dança.
- Integrar arte e sustentabilidade para o embelezamento dos assentamentos e fortalecimento da cultura local.
- Planejamento e execução de visitas a teatros, cinemas, museus e outros pontos culturais, para proporcionar vivências artísticas à equipe e colaboradores.
- Realização de rodas de conversa, visitas às famílias e seminários para sensibilizar sobre o papel da arte na resistência camponesa.
- Organização de grupos e eventos para socializar as produções artísticas desenvolvidas ao longo do projeto.
- Culminância em um festival artístico abrangendo artes visuais, literárias, performáticas e artesanato, com foco em sustentabilidade.

ATIVIDADES PLANEJADAS:

- Aplicação de metodologias participativas, como rodas de conversa e construção conjunta de saberes, baseadas em princípios freireanos de diálogo e valorização das experiências de vida da comunidade.
- Estudo teórico sobre arte e cultura, abordando conceitos como escrevivências, ancestralidade, música, teatro e cinema.
- Mapeamento e sistematização das manifestações artísticas da comunidade camponesa.
- Estudo com a equipe sobre os conceitos que embasam o projeto.
- Planejamento e organização de ações com a comunidade.
- Realização de um festival com destaque para linguagens artísticas diversas, como dança, música, teatro, pintura, cerâmica, fotografia e literatura.
- Valorização das manifestações artísticas locais como forma de resistência cultural e fortalecimento da identidade camponesa.



RECURSOS MATERIAIS:

- Livros e artigos sobre arte e cultura.
- Materiais artísticos (tintas, papéis, ferramentas para artesanato).
- Recursos para visitas culturais (transporte, ingressos).

RESULTADOS ESPERADOS:

- Resgate e fortalecimento das manifestações culturais e artísticas no campo.
- Sensibilização da comunidade sobre a relevância da arte como forma de resistência.
- Integração comunitária por meio da valorização da cultura camponesa.
- Produção de materiais e espaços artísticos que embelezam e fortalecem os assentamentos.

LOCAL:

Assentamentos e comunidades do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.





5.2.1.7 FESTIVAL DE ARTE, CULTURA E PRODUÇÃO CAMPONESA

Desde 2021, a Escola Roseli Nunes realiza o Festival de Arte, cultura e produção camponesa. O objetivo do Festival é promover socializações das atividades realizadas por essa Instituição de ensino, com o propósito de fortalecer a identidade da juventude camponesa assentada, além de fortalecer o debate sobre produção, agricultura e Educação do Campo. A seguir, algumas fotos do Festival de Arte, Cultura e Produção Camponesa:



Foto 19: Estudantes no círculo de escriturências
Fonte: Escola Roseli Nunes



Foto 20: Estudantes no círculo de escrituras
Fonte: Escola Roseli Nunes



Fotos 21: Festival de Arte, Cultura e Produção Camponesa
Fonte: Escola Roseli Nunes



Fotos 22: Estudantes, Professoras(es) e Gestora da Escola Roseli Nunes
Fonte: Escola Roseli Nunes

"A vida é um bem que não tem preço. Entretanto, há processos agrícolas que estão produzindo doenças, muitas irreversíveis. Tais processos devem ser substituídos e, felizmente, já temos tecnologia para fazê-lo (...). Eis a nossa responsabilidade. Em vez de negar a tecnologia da vida, há que estudá-la, que aperfeiçoá-la, porque este é o caminho indiscutível da produção agrícola, tanto animal quanto vegetal (...). Hoje nos encontramos diante de um dilema inevitável: ou seguir o paradigma da ganância, da competitividade, do egoísmo, da degradação social, da contaminação ambiental, da destruição dos bens comuns naturais (...) e de nossas mais belas e altas tradições (...), ou optar pela paz, pela vida!"

Pinheiro Machado (2014, p. 310).



Agroecologia e educação do campo caminham juntas no fortalecimento do conhecimento e na promoção de práticas sustentáveis. Ao integrar conteúdos agroecológicos no ambiente escolar, a relação entre os estudantes e a agricultura se torna mais significativa, proporcionando uma compreensão mais ampla dos processos ecológicos e da importância da sustentabilidade (Caldart, 2004). Esta abordagem permite aos alunos entenderem as práticas de manejo do solo, a preservação da biodiversidade e a produção de alimentos saudáveis de uma forma prática e contextualizada (Arroyo, Caldart e Molina, 2004)¹.

A aplicação da agroecologia na sala de aula vai além dos conteúdos teóricos; é uma metodologia que conecta a educação ao cotidiano dos estudantes, promovendo a valorização do conhecimento tradicional e comunitário (Paixão Sousa, 2017). Dessa forma, a escola se torna um espaço dinâmico de diálogo entre saberes, onde a prática e a teoria se encontram para formar cidadãos críticos e engajados na transformação social. Incentivar a participação ativa dos alunos em projetos agroecológicos nas escolas contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas e para a construção de uma consciência sustentável desde cedo (Arroyo, Caldart e Molina, 2004).

Ao abordar a agroecologia na sala de aula, é essencial que os educadores disponham de uma sequência didática bem estruturada para facilitar o aprendizado dos alunos. A sequência didática proposta deve ser adaptada ao contexto e às necessidades dos estudantes, promovendo uma conexão entre o conhecimento teórico e as práticas sustentáveis.

A seguir apresentamos um modelo de sequência didática que pode ser utilizado pelas(os) professoras(es).

6.1 Sugerindo Sequências Didáticas

De forma bem geral, a Sequência Didática (SD) se define como uma estratégia educacional para aprimorar a aprendizagem, definindo passos e etapas correlacionadas com foco em atingir um objetivo específico. A(o) professora(or) define um início e um fim para a aplicação dessa técnica, que pode variar de acordo com o tema escolhido e as necessidades observadas (BRASIL, 2018)².

Exemplo contextualizado de uma Sequência Didática

Sequência Didática 1: Introdução à Agroecologia

Tema:	A Importância da Agroecologia
Objetivos:	• Compreender os princípios básicos da agroecologia. • Analisar os impactos das práticas agrícolas convencionais no meio ambiente. • Incentivar a reflexão sobre alternativas sustentáveis para a agricultura.
Duração:	• 5 aulas
Etapas:	1. Apresentação do Tema: ◦ Explique os conceitos de agroecologia e sustentabilidade. ◦ Discuta a importância da agroecologia no contexto atual. ◦ Utilize vídeos e imagens para ilustrar os conceitos básicos. 2. Contextualização: ◦ Apresente dados e casos sobre os impactos negativos da agricultura convencional, como desmatamento, uso de agrotóxicos e erosão do solo. ◦ Realize atividades de leitura e análise de textos informativos sobre o tema. 3. Atividade Prática: ◦ Organize os alunos em grupos e solicite que pesquisem práticas agroecológicas utilizadas em diferentes regiões do Brasil. ◦ Cada grupo deve preparar uma apresentação sobre suas descobertas, incluindo exemplos de sucesso e desafios enfrentados.



	4. Discussão e Reflexão: ◦ Faça um debate em sala de aula sobre as práticas agroecológicas pesquisadas. ◦ Incentive os alunos a refletirem sobre como essas práticas poderiam ser implementadas em suas comunidades. 5. Avaliação: ◦ Solicite que os alunos escrevam um relatório individual sobre os conhecimentos adquiridos e suas reflexões pessoais sobre a importância da agroecologia. ◦ Avalie as apresentações em grupo considerando a clareza, relevância das informações e a participação dos alunos.
Materiais Necessários:	• Textos informativos sobre agroecologia. • Acesso à internet para pesquisas. • Equipamento para apresentações (computador, projetor, etc.).

Sequência Didática 2: Práticas Agroecológicas

Tema:	Implementação de Hortas Agroecológicas
Objetivos:	• Aprender sobre técnicas de cultivo agroecológico. • Incentivar a prática de hortas escolares como forma de integrar teoria e prática. • Desenvolver habilidades de planejamento e trabalho em equipe.
Duração:	• 6 aulas
Etapas:	1. Introdução ao Tema: ◦ Explique o conceito de hortas agroecológicas e seus benefícios. ◦ Apresente exemplos de hortas escolares bem-sucedidas. 2. Planejamento da Horta: ◦ Divida os alunos em grupos e distribua materiais de pesquisa sobre plantas adequadas para a horta agroecológica. ◦ Cada grupo deve planejar o layout da horta, considerando fatores como variedade de plantas, rotação de culturas e uso eficiente dos recursos. 3. Preparo do Solo: ◦ Realize uma atividade prática de preparo do solo no espaço designado para a horta. ◦ Ensine técnicas de compostagem e fertilização orgânica. 4. Plantio: ◦ Oriente os alunos no plantio das mudas e sementes, seguindo o planejamento elaborado na etapa anterior. ◦ Acompanhe o crescimento e desenvolvimento das plantas, incentivando a observação e registros periódicos.



	5. Monitoramento e Manutenção: ◦ Realize atividades práticas de manutenção da horta, como irrigação, controle de pragas e manejo de ervas daninhas. ◦ Ensine técnicas de manejo sustentável e integração de diferentes espécies vegetais. 6. Avaliação: ◦ Solicite que os alunos apresentem os resultados do projeto de horta agroecológica, destacando os desafios enfrentados e as soluções encontradas. ◦ Avalie a participação, o trabalho em equipe e a aplicação dos conceitos aprendidos.
Materiais Necessários:	• Ferramentas de jardinagem (enxadas, pás, regadores, etc.). • Sementes e mudas de plantas. • Materiais para compostagem (restos orgânicos, folhas secas, etc.).

Sequência Didática 3: Alimentação Saudável e Saúde

Tema:	Agricultura Familiar e Agroecologia
Objetivo Geral:	Compreender a importância da agricultura familiar e agroecologia para uma alimentação saudável e sustentável.
Objetivos Específicos:	• Problematizar o tema da agricultura familiar. • Investigar a origem dos alimentos e os impactos dos agrotóxicos. • Comparar os modelos de produção de alimentos: agricultura familiar, agroecologia e agronegócio. • Identificar soluções sustentáveis para a produção e consumo de alimentos. • Participar de atividades práticas e reflexivas sobre alimentação saudável e sustentabilidade.
Duração:	• 8 encontros
Etapas:	1. Planejamento e Problemática Inicial: ◦ Discussão inicial: Introdução ao tema da agricultura familiar com base na obra de Santos (2011). (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2007) ◦ Questionário preliminar: Perguntas sobre a origem dos alimentos, uso de agrotóxicos e seus impactos. (Snyders, 1988) 2. Exploração Teórica e Debate: ◦ Apresentação: Modos de produção de alimentos e problematização dos impactos socioambientais. ◦ Debate orientado: Coordenar discussões e fomentar perguntas, promovendo a necessidade de novos conhecimentos.



3. Análise através de Reportagens:

- Leitura e discussão: Reportagens sobre o impacto socioambiental dos agrotóxicos.
- Mapeamento: Investigação sobre fornecimento de água, contaminação com agrotóxicos e seus efeitos na água disponível para a população.
- Tarefa de vídeo-reportagem: Análise crítica de reportagens com diferentes pontos de vista sobre agrotóxicos, promovendo a tomada de posicionamento argumentado. (Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS)

4. Atividade Prática:

- Discussão do vídeo tarefa: "Mundo dos orgânicos", problematização do caso de Balneário Camboriú (SC).
- Elaboração de composteiras e vasos: Conversas sobre o destino do lixo, mudando hábitos e produzindo terra fértil para horta vertical.
- Reflexão: Discussão sobre a importância da produção de alimentos orgânicos em pequenas áreas urbanas.

5. Problemática da Merenda Escolar:

- Sistematização de informações: Investigação sobre a procedência da merenda escolar e os processos de distribuição dos alimentos.
- Debate político: Discussão sobre leis, direitos, agricultura familiar e impacto do sistema na qualidade dos alimentos. (Guimarães e Carvalho, 2009)

6. Visita a Área Agrícola:

- Saída de campo: Visita a uma área agrícola, com entrevista a uma agricultora sobre aspectos históricos, saúde, sustentabilidade e políticas públicas.
- Observação e interação: Conhecimento do cotidiano agrícola, relação com a terra e os desafios enfrentados.

7. Discussão e Avaliação:

- Postura crítica: Análise do modelo de produção de agricultura familiar e suas barreiras no contexto econômico.
- Argumentação: Debates e reflexões sobre estratégias viáveis para produção de alimentos saudáveis e sustentáveis.

8. Reflexão Final e Continuidade:

- Discussão de estratégias: Desenvolvimento de políticas públicas que promovam alimentos saudáveis e iniciativas como hortas escolares.



	◦ Formação de grupos: Criar movimentos na escola, ampliando discussões com outros estudantes e professores. ◦ Elaboração de memórias: Produção de textos reflexivos sobre a experiência e sugestões para futuras SDs. (Zabala, 1998)
Materiais Necessários:	• Textos e reportagens sobre agricultura familiar e agroecologia. • Vídeos de reportagens e documentários. • Mapas do Brasil para análise de água e contaminação. • Ferramentas e materiais para composteiras e hortas verticais. • Questionários e roteiros de entrevista para visitas a áreas agrícolas.

Sequência Didática 4: Alimentação Saudável e Saúde

Tema:	Meio de Produção Agrícola e Saúde
Objetivo Geral:	Promover a compreensão dos impactos dos agrotóxicos na saúde e no ambiente, abordando modelos de produção agrícola e estratégias para alimentos saudáveis.
Objetivos Específicos:	• Identificar os diferentes modelos de produção agrícola e seus impactos. • Analisar os efeitos dos agrotóxicos no meio ambiente e na saúde. • Debater soluções para produção de alimentos mais saudáveis. • Promover entrevistas e saídas de campo para compreensão prática.
Duração:	• 8 encontros com duração variada
Etapas:	1º Encontro: • Apresentação da proposta. • Aplicação de um questionário. • Apresentação sobre meios de produção agrícola e debate. • Relato dos principais tópicos que chamaram atenção. • Tarefa: Assistir à reportagem sobre o livro "Sem agrotóxicos o mundo morreria de fome". Assuntos abordados: Modelos de produção e alimentos; economia; agrotóxicos; impactos ambientais; desigualdade social e conflitos por terras. 2º Encontro: • Discussão da reportagem. • Vídeo "A origem dos agrotóxicos e saúde". • Leitura de uma reportagem sobre uso de agrotóxicos no plantio.

- Relato sobre os principais tópicos que chamaram atenção.
- Tarefa: Assistir à reportagem "Mundo dos orgânicos - Globo Repórter".

Assuntos abordados: Aspectos históricos sobre agrotóxicos; saúde; poluição e educação ambiental.

3º encontro:

- Discussão da reportagem.
- Discussão de técnicas de cultivo.
- Simulação de técnicas de campo.

Assuntos abordados: Vida no campo; alimentação e saúde; agricultura familiar; técnicas de cultivo; educação no campo e educação ambiental.

4º encontro:

- Problematização: De onde vem o alimento que consumimos na escola? É alimento orgânico?
- Entrevistas com Gestores e Merendeiras da escola.
- Pesquisa sobre leis e burocracia da merenda escolar.
- Investigação sobre a distribuição dos grupos familiares.
- Relato sobre principais tópicos que chamaram atenção.

Assuntos abordados: Leis e direitos; agricultura familiar.

5º encontro:

- Orientação sobre visita a um(a) agricultor(a) familiar.
- Elaboração de questões a serem discutidas com os entrevistados.

Assuntos abordados: Modos de produção; técnicas de cultivo; tipos de alimentos cultivados; quantidade de produção; vida e trabalho no campo; doenças comuns nas propriedades.

6º encontro:

- Visita à propriedade:
- Roda de conversa com apresentação.
- Histórico da região e vida familiar.
- Passeio pela propriedade com acompanhamento do proprietário(a).

Assuntos abordados: Técnicas de cultivo; saúde; agricultura familiar; impactos ambientais; educação ambiental

7º encontro:

- Análise da saída de campo.

Assuntos abordados: Aspectos históricos; biodiversidade; medicina alternativa; capacitação do proprietário(a); dificuldades; qualidade de vida.

8º encontro:

- Debater e exercitar proposições e estratégias de produção de alimentos saudáveis, relacionando as políticas públicas para o bem-estar coletivo.
- Redação do Memorial.

6.2 Dicas e sugestões

Para complementar o aprendizado sobre agroecologia, é importante que professores e alunos também utilizem diversas fontes de informação, como livros, filmes e documentários. Estes recursos oferecem diferentes perspectivas e aprofundam o entendimento sobre as práticas agroecológicas e seus impactos na sociedade e no meio ambiente.

6.2.1 Dicas de Livros



Autor: Miguel Altieri
 Páginas: 400
 Coleção: Agroecologia
 ISBN: 9788577431915
 Editora: Expressão
 Popular, 2012

Agroecologia – bases científicas para uma agricultura sustentável

O livro de Miguel Altieri exerce forte influência na disseminação da Agroecologia no Brasil, tendo sido adotado como obra de referência por profissionais de ONGs e instituições oficiais de ensino, de pesquisa e de extensão rural.

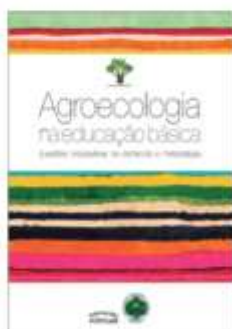
A publicação da terceira edição intenciona contribuir para o processo de internalização do paradigma agroecológico nas instituições que incidem sobre os rumos do desenvolvimento rural. A primeira seção que apresenta uma crítica à agricultura industrial elaborada sob o prisma agroecológico, onde são abordadas as inovações no regime sociotécnico dominante efetuadas nas últimas décadas, com o advento da transgenia em escala comercial e com a expansão das monoculturas voltadas à produção de agrocombustíveis. As segunda e terceira seções enfocam conceitos e métodos para o manejo dos agroecossistemas e correspondem aos conteúdos já apresentados nas edições anteriores. A última seção contempla uma questão central no avanço da perspectiva agroecológica na sociedade: o reconhecimento e a promoção da agricultura familiar camponesa como a base social da agricultura sustentável.



Editora: Expressão Popular
 Ano Publicação: 2021
 Páginas: 816
 Coleção: Agroecologia
 Organizadoras(es):
 Alexandre Pessoa
 Dias, Anakeila de
 Barros Stauffer, Luiz
 Henrique Gomes de
 Moura, Maria Cristina
 Vargas

Dicionário de Agroecologia e Educação

O Dicionário de Agroecologia e Educação – uma produção da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz), coordenada com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e em parceria com a Editora Expressão Popular, traz a relação entre conhecimento e prática presente na perspectiva da Agroecologia, na qual só pode se realizar plenamente a partir da Educação. E é este o principal objetivo desta obra que dialoga com os desafios da atualidade. A insegurança alimentar permanece como um dos principais problemas da sociedade contemporânea e é uma das faces da crescente desigualdade social. Essa reflexão, associada à crítica a um modelo de desenvolvimento baseado no lucro imediato e que esgota os recursos naturais, está na base do debate contemporâneo sobre Agroecologia, um dos fundamentos para um desenvolvimento efetivamente sustentável.



Editora: Expressão Popular
 Ano Publicação: 2021
 Páginas: 816
 Coleção: Agroecologia
 Organizadoras(es):
 Alexandre Pessoa Dias,
 Anakeila de Barros Stauffer,
 Luiz Henrique Gomes de
 Moura, Maria Cristina
 Vargas

Agroecologia na educação básica

Livro para o ensino de agroecologia na educação básica para a formação de professores
 Este livro representa um esforço de 33 anos de luta desse movimento popular de reconhecimento internacional na luta pela reforma agrária popular.
 "Agroecologia na educação básica" é o resultado de uma séria investigação científica coletiva sobre a nova forma de organizar a escola comprometida com a defesa do direito à vida e de ensinar a produzir alimentos saudáveis, livres de veneno, de forma autônoma, responsável e comprometida com um mundo melhor para todos.



Editora: Expressão Popular
1ª edição
Organizadores: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto.
Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Editora: Expressão Popular, 2012.

Dicionário da educação do campo

O Dicionário da Educação do Campo é uma elaboração coletiva cujo principal objetivo é o de apresentar para debate uma síntese da compreensão teórica e prática da Educação do Campo. Os verbetes selecionados referem-se a conceitos ou categorias que expressam, na perspectiva dos movimentos sociais camponeses e de suas lutas, os fundamentos filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo, articulados em torno dos eixos campo, educação, políticas públicas e direitos humanos.

Esta primeira edição do Dicionário inclui 113 verbetes e envolveu 107 autores em sua produção. O Dicionário, embora tenha sido elaborado a partir de eixos, foi organizado pelos verbetes em ordem alfabética, pelo entendimento de que essa visão intereixos é pedagogicamente mais fecunda para o objetivo que temos de firmar uma concepção de abordagem ou de tratamento teórico e prático da Educação do Campo. Trata-se de obra dirigida a educadores das escolas do campo, pesquisadores da área da educação, estudantes do ensino médio à pós-graduação, integrantes dos movimentos sociais e lideranças sindicais e políticas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora.



Editora: Expressão Popular
Ano Publicação: 2021
Páginas: 816
Coleção: Agroecologia
Organizadoras(es): Alexandre Pessoa Dias, Anakeila de Barros Stauffer, Luiz Henrique Gomes de Moura, Maria Cristina Vargas

Agroecologia na educação básica

Por meio destes contos, a renomada Profa. e Dra. Ana Primavesi nos conduz a uma iniciação agroecológica que toca nosso coração e ainda nos faz refletir sobre as ações humanas sobre o ambiente, tendo como foco a agricultura.

Com criatividade e imaginação descreve a função de elementos essenciais para as plantas, sua atividade nestas e no solo. Com autoridade discorre sobre o ar, a água e a vida no solo. Ressalta a interação entre os organismos e o ambiente, sempre combinando poesia e ciência.

Ao se referir às mudanças ambientais promovidas por ações humanas vislumbra as consequências nefastas e lança um alerta sobre as sequelas decorrentes: com a degeneração da vida no solo seguem a das características físicas e químicas dos solos, seu desequilíbrio e empobrecimento cuja consequência final é a desertificação, a contaminação de rios, a poluição da terra, do ar e da água. E também dos alimentos.

É a ciência em forma de prosa. Com a capacidade cognitiva particular de pessoas especiais como ela o é, e, alinhando conhecimento profundo com criatividade espetacular, concebe as fábulas agroecológicas.

6.2.2 Sugestões de Vídeos

1



O menino que descobriu o vento

William Kamkwamba (Maxwell Simba) é um garoto de 13 anos que não aguenta mais ver sua família e seus amigos passarem por dificuldades. Uma forte seca toma conta da região do Malawi em que ele mora e, com isso, nenhuma plantação consegue se desenvolver. Para Kamkwamb, ir para a escola é a grande oportunidade de mudar de vida e ajudar os seus pais. Porém, como a família não consegue vender a plantação, faltam recursos para pagar a mensalidade. É aí que ele decide aprender sozinho. Em uma pequena biblioteca local, Kamkwamb aprendeu sobre engenharia e energia eólica. Na cara e na coragem, ele constrói um sistema de moinho e de bombeamento de água que transforma a vida dos moradores de sua aldeia.

A história do jovem africano ganhou o mundo por meio de um livro autobiográfico lançado em 2009. Dez anos depois, a narrativa inspirou o filme original da Netflix O menino que descobriu o vento, dirigido pelo britânico Chiwetel Ejiofor (12 Anos de Escravidão), que interpreta o pai de Kamkwamb no longa. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/netflix-o-menino-que-descobriu-ovento_br_5c882330e4b038892f485674/ Acesso em 19/03/2023



Ser Tão Velho Cerrado

O documentário de André D'Elia, Ser Tão Velho Cerrado, que acaba de estrear faz um painel das lutas para preservação do Cerrado brasileiro, em especial da região da Chapada dos Veadeiros, em Goiás. Intercalando depoimentos de ambientalistas, professores, cientistas e moradores da região com representantes ruralistas e da mineração, o filme apresenta a importância da biodiversidade e a luta travada para a preservação da região em virtude da devastação ocorrida com a chegada da monocultura da soja e a exploração mineral naquela área. Com roteiro do diretor em parceria com Júlia Saleh, o filme conta ainda com a participação dos atores Juliano Cazarré e Valéria Pontes, que fazem a ligação dos depoimentos e evidenciam as contradições das falas dos empresários e ruralistas.

Disponível em: <http://favodomellone.com.br/ser-tao-velho-cerrado-do-documentario-defende-a-regiao-central-do-pais/> Acesso em 19/03/2023

2

3



TASTE THE WASTE

O documentário TASTE THE WASTE (SABOR DO DESPERDÍCIO) mostra numerosos alarmantes sobre o desperdício de alimentos. De acordo com a obra, cerca da metade de todos os gêneros alimentícios acabam no lixo, muitas vezes antes mesmo de chegar ao consumidor. O filme pesquisa as causas desse esbanjamento, analisa suas consequências para a alimentação de 7 bilhões de pessoas e seus efeitos sobre as mudanças climáticas.

Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/especiais/visada-sustentavel/?evento=599712ae6bba8/> Acesso em 19/03/2023



O veneno está na mesa

Participante do circuito universitário, o filme de Silvio Tendler evidencia os riscos do uso de agrotóxicos e lembra que o Brasil é o país que mais consome fungicidas, herbicidas e pesticidas.

Disponível em: <https://www.freetheessence.com.br/sustentabilidade/na-rua/10-filmes-mostra-ecofalante-cinema-ambiental/> Acesso em 19/03/2023

4

5

Sementes

O Filme "Sementes" traz uma série de depoimentos de mulheres agricultoras e quilombolas que discutem temas como agroecologia, economia solidária e feminismo. Roselita Victor, liderança do Polo da Borborema e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio, se emocionou com os depoimentos das mulheres do vídeo Sementes: "Eu me vi nesse filme, nas vidas dessas mulheres, porque tirar as minhas plantas de mim, é como me matar. Sou assentada da reforma agrária há 9 anos, vivo em uma terra onde meus avós trabalharam a vida toda para o fazendeiro, então isso é justiça. Só quem não tinha terra, como eu, sabe o que é a felicidade de ter o seu canto para plantar. Pode me dar a melhor casa na cidade que eu não quero.

A gente precisa lutar para que a vida no campo seja tão boa como dizem que a da cidade é", desabafou. Disponível em: <https://cabiologiaufv.wixsite.com/erebse-2016/single-post/2016/03/21/Filme-Sementes-Agroecologia-economia-solid%C3%A1ria-e-feminismo/> Acesso em 19/03/2023



6



“Minha vida é no meio do mundo”

“Minha vida é no meio do mundo” é um documentário sobre a construção de um movimento de mulheres agricultoras do Polo da Borborema, Agreste da Paraíba. Ao saírem de casa para ganhar o mundo, as agricultoras falam sobre as diversas manifestações da violência, mas sobretudo, contam como foram construindo caminhos para superação desse quadro a partir da vivência da agroecologia. O filme traz depoimentos de mulheres rurais que deixaram para trás histórias de violência e subordinação e abriram as portas de um mundo novo, pela afirmação de suas capacidades.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okreklx8HJY>

Disponível em:

<https://cabiologiaufv.wixsite.com/erebse-2016/single-post/2016/03/21/Filme-Minha-vida-%C3%A9-no-meio-do-mundo/> Acesso em 19/03/2023

7



Documentário - A Pequena Grande Fazenda

Este documentário narra a jornada do cineasta John Chester e de sua esposa Molly Chester, que deixaram a vida na cidade de Los Angeles para administrar uma fazenda sustentável e viver em harmonia com a natureza. Filmado ao longo de oito anos, o documentário registra os desafios e as transformações que o casal enfrentou, bem como sua profunda convicção de trabalhar com a natureza. A história ilustra o impacto transformador de uma vida no campo, onde a agricultura sustentável e a recuperação de áreas degradadas promovem um meio ambiente saudável. Este relato destaca a importância da produção de alimentos orgânicos, integrando práticas agrícolas familiares, cooperativas e grandes produtores para um desenvolvimento sustentável.

8

Roça de Toco

<https://www.youtube.com/watch?v=t9N8TRV5FCQ>

O filme “Roça de Toco” destaca a sabedoria ancestral das Comunidades Tradicionais Apanhadoras de Flores Sempre-vivas, mostrando as práticas agrícolas sustentáveis nas roças de toco



71

9

**FILME | O Veneno está na mesa II, 2014**

<https://www.youtube.com/watch?v=fyvoKljtvG4>

O filme mostra que o modelo de desenvolvimento que destrói o solo, polui o ar e contamina as águas transforma os bens comuns da natureza em commodities a serem negociadas pelas bolsas de valores em todo o mundo. Enquanto grandes conglomerados de empresas concentrados em poucas mãos detém lucros exorbitantes com o alimento, trabalhadores rurais, populações próximas a plantações e consumidores sofrem as consequências do uso de agrotóxicos acima dos índices recomendáveis.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Guia de Orientações Didático-Pedagógicas foi elaborado com o propósito de contribuir para a formação de professores(as) que atuam em escolas camponesas, fornecendo subsídios teórico-práticos para o ensino da Agroecologia. Ele busca promover práticas educativas alinhadas às especificidades da Educação do Campo, valorizando a sustentabilidade ambiental e a identidade cultural das comunidades rurais.

Ao longo do material, apresentamos reflexões sobre o conceito de campo e as particularidades da Educação do Campo, evidenciando os desafios impostos por políticas padronizadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destacamos a necessidade de construirmos propostas pedagógicas com base nas realidades do meio rural, considerando as práticas e saberes das populações camponesas.

O Guia também apresenta algumas experiências do MST e seu papel na construção de práticas educativas contextualizadas. Foi apresentada uma breve contextualização da Agroecologia, bem como o contexto do surgimento do Assentamento CIGRA, em Lagoa Grande do Maranhão, com destaque para a Escola Roseli Nunes.

Apresentamos, além disso, experiências agroecológicas desenvolvidas pela escola Roseli Nunes. O material detalha seis projetos que integram teoria e prática e que podem auxiliar pedagogicamente outras instituições escolares do campo e da cidade interessadas em fortalecer o tema da Agroecologia e demais temas relevantes para escola do campo. Esses projetos demonstram a potencialidade de unir educação, Agroecologia e a valorização das identidades culturais na formação das(os) estudantes.

O Guia propõe estratégias para incorporar a Agroecologia na sala de aula, proporcionando sequências didáticas que integram conteúdos interdisciplinares e práticas educativas. Incluímos ainda dicas de materiais didáticos, como livros e vídeos, com o propósito de apoiar as(os) professoras(as) no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Reforçamos, por fim, que este Guia busca fortalecer o compromisso com a formação docente e o protagonismo das comunidades do campo, contribuindo para que professoras(es) se tornem mediadoras(es) de processos educativos subsidiados na Agroecologia como prática emancipatória e transformadora. Esse esforço integra o compromisso de consolidar uma educação alinhada aos princípios da sustentabilidade, da justiça social e da valorização cultural das comunidades camponesas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3a ed. rev. ampl. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

ARROYO, M. Currículo: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAVARESCO, P.aulo Ricardo; RAUBER, V.anessa Daiane. Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas. Unoesc & Ciência - ACHS, v. 5, n. 1, p. 83-92, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/issue/view/154>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOBRAL, E.thiel da Silva; LIMA, J.osivan da Silva; CONCEIÇÃO, M.aria L.igia da; BARBOSA, M.aria Cesar; SOUSA, M.aria L.eomar P.ereira de; BEZERRA, R.Raimundo Moreira. Impactos da Reforma Agrária no Maranhão: a experiência do Projeto de Assentamento CIGRA, Lagoa Grande do Maranhão/MA. 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 2012. Disponível em: SBPC

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 10 mai. 2024.

BRASIL. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. MPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Marco referencial em agroecologia. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. 70 p. ISBN 85-7383-364-5.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm >. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. 2.ed. - Brasília; MEC, SECAD, 2005.

BRASIL. PRONAF: Buscando as raízes: agricultura familiar e reforma agrária. (Caderno de Capacitação, no 01). Brasília: Gráfica e Editora Del Rey, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, C. Clarice A. parecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 649-670, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 12 mai. 2024.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. *Revista NERA*, v. 22, n. 50, p. 64-90, 2019.

DELIZOICOV, Demétrio. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. -- 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Marco referencial em agroecologia. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. 70 p. ISBN 85-7383-364-5.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In.: CALDART, R. S. (Org.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-178.

FREITAS, L. C. BNCC: como os objetivos serão rastreados. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em 13 ago. 2024.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.59-67..

GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHIN SOSA, B.; JAIME, A. M. R.; LOZANO, D. R. A; ROSSET, P. M. Revolução Agroecológica: O Movimento Camponês a Camponês da ANAP em Cuba. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MAHAN, L.K.; ARLIN, M.T. Krause: alimentos, nutrição e dietoterapia. 8 a ed. São Paulo: Roca, 1995.

MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Alinea, 2017.

MARTINS, Rosilene A. Aparecida Barreto. Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga-Ba (2008- 2018). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

MEHLER, R.S. Bone density in amenorrheic athletes and in anorexia nervosa (letter). *Jama*, Chicago, v.276, n.17, p.1384-1385, 1996.

MELO NETO, João C. abral de. Morte e vida severina e outros poemas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

MINDELL, E. Vitaminas: guia prático das propriedades e aplicações. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

ORNELLAS, L.H. Técnica dietética: seleção e preparo de alimentos. 6 a ed. São Paulo: Atheneu, 1995.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da S. Silva Cordeiro. Fundamentos sócio filosóficos da educação. Natal: Editora UEPB/UFRN, 2007.

ROSA, GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, J. G. et al. Educação Ambiental cidadania e sustentabilidade: um estudo com alunos de ensino fundamental. *Educação Ambiental em Ação*. Ano X, n.38, fev, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMITT, C. J. Transição agroecológica e desenvolvimento rural: um olhar a partir da experiência brasileira. In: SAUER, S.; BALESTRO, M. V. (orgs.). *Agroecologia e os desafios da transição agroecológica*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SICHIERI, R.; ALLAM, V.L.C. Avaliação do estado nutricional de adolescentes brasileiros através do IMC. *Jornal de pediatria*. Rio de Janeiro, v. 72, n. 2, p. 80-84, 1996.

SILVA, José Jonas Borges da. Migrantes da Terra: IGRANTES DA TERRA: a migração em áreas de reforma agrária no Maranhão. *Revista de Políticas Públicas*, v. 20, p. 253-260, 9 Jan 2017 Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5976>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, L. B. Alimentação para coletividades. 2 a ed. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1986.

SNYDERS, G. A Alegria na Escola. São Paulo, Editora Manole, 1988.

VIGGIANO, C.E. Alimentação equilibrada: princípios básicos. (Oficinas de Nutrição). São Paulo: SENAC, 1995.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

O AUTOR



Jocenilson Mendes Costa

Jocenilson Costa é professor da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e Especialista em Educação na Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar/MA. Graduado em História pela Faculdade de Ciência e Tecnologia de Salvador (FTC), com especialização em Gestão em Educação Básica pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); Mestrando no Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Jocenilson ocupa o cargo de Supervisor de Modalidades e Diversidades Educacionais na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e dentre suas atribuições, coordena as políticas educacionais para a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.
E-mail: prof.jcosta21@gmail.com

A AUTORA



Marilda da Conceição Martins

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente trabalha como professora no Curso de Pedagogia da UFMA e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)-UFMA. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação do Campo na América Latina-UFMA. É integrante da Membro da Associação Nacional de Pesquisadoras(es) em Educação (ANPED)

E-mail: marilda.conceicao@ufma.br