Formação continuada de professores

ressignificando saberes e práticas
de docentes de escolas do campo

ORGANIZADORAS

Wirla Risany Lima Carvalho
Keylla Rejane Almeida Melo

DEBULHAR



Wirla Risany Lima Carvalho
Keylla Rejane Almeida Melo
(organizadoras)

Formação continuada de professores

ressignificando saberes e práticas de docentes de escolas do campo

DEBULHAR



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Fadex

© 2026 – Editora Debulhar
© 2026 – Wirla Risany Lima Carvalho, Keylla Rejane Almeida Melo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação continuada de professores: ressignificando saberes e práticas de docentes de escolas do campo/ Wirla Risany Lima Carvalho, Keylla Rejane Almeida Melo (orgs.). – Teresina: Debulhar, 2026.

481 p. : PDF.
ISBN: 978-65-82009-50-1

1. Educação do campo. 2. Formação continuada de professores. 3. Prática docente. 4. Pedagogia histórico-crítica. 5. Educação rural. I. Carvalho, Wirla Risany Lima. II. Melo, Keylla Rejane Almeida. III. Título.

CDD 370.9173

Bibliotecária: Larissa Andrade, CRB 3/1179

Editor
Márcio Douglas de Carvalho

Conselho Editorial
Deilson do Carmo Trindade
Eduardo Marandola Júnior
Eva P. Bueno
Francisco de Assis de Sousa Nascimento
Francisco Gleison da Costa Monteiro
Francisca Verônica Cavalcante
Johny Santana de Araújo
Marta Gouveia de Oliveira Rovai
Rômulo Luiz Xavier
Sandra Augusta de Melo
Thiago Alves Dias
Túlio Henrique Pereira
Vanessa Soares Negreiros

DEBULHAR

CNPJ: 67.929.300/0001-20
www.editoradebulhar.com.br
debulhar@editoradebulhar.com.br
@editoradebulhar
(86) 98147-8117

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Presidente da República:
Luiz Inácio Lula da Silva
Vice-Presidente:
Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
Ministro da Educação:
Leonardo Barchini
Reitora:
Profa. Dra. Nadir do Nascimento Nogueira
Vice-Reitor:
Prof. Dr. Edmilson Miranda de Moura
Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação:
Prof. Dr. Carlos Sait Pereira Andrade
Coordenadora de Programas *Lato Sensu* e Residências:
Profa. Dra. Aldeídia Pereira de Oliveira

SUMÁRIO

09 **Prefácio**
Dante Gomes Galvão

13 **Apresentação**
Keylla Rejane Almeida Melo

24 **Desafios e possibilidades da luta pela educação do campo: ações interventivas para o assentamento Maria Betânia, em Joaquim Pires/PI**
Maria de Jesus Oliveira de Carvalho
Pedro Pereira dos Santos

52 **A importância da educação do/no campo e a valorização dos sujeitos: importância da família e da escola**
Ana Maria Santos Aguiar
Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais

75 **Educação do campo no assentamento Palmares: da luta pela terra ao direito à educação na perspectiva da PHC**
Maria de Jesus Ferreira Machado Silva
Maria Lemos da Costa

105 **Pedagogia histórico-crítica: desafios e possibilidades para mudança de paradigma da prática dos/das professores/as do campo no município de Joaquim Pires/PI**
Genivaldo Sousa Silva
Disnah Barroso Rodrigues

127 **A importância de um projeto político-pedagógico específico para classes multisseriadas das escolas do campo de Madeiro/PI**
Marcolina de Oliveira Cerqueira
Keylla Rejane Almeida Melo

160 **Avaliação diagnóstica e formativa em turmas multisseriadas da Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello**
Raimundo Alberto Pereira dos Santos
Márcia Reijane Gomes de Moura

183 **História e memória camponesa: fortalecimento de uma identidade do modo de ser e viver no campo**
Edson Gramosa Santos
Wirla Risany Lima Carvalho

208 **O transporte escolar como direito e não esmola: um estudo de caso na localidade Palmeiras II – Barras/PI**
Maria Luzinete Gomes dos Santos Ferreira
Marli Clementino Gonçalves

235 **O ensino de artes a partir de imagens: uma proposta interdisciplinar na educação do campo**
Jailson da Silva Pereira
Luiz Jesus Santos Bonfim

260 **Uma proposta de intervenção para as classes multisseriadas articulando fundamentos da educação do campo e pedagogia histórico-crítica com o tema lixo**
Maria dos Milagres Aguiar Sousa
Luiz Jesus Santos Bonfim

291 **O descarte inadequado do lixo como manifestação da lógica exploratória e destrutiva da sociabilidade do capital**
Maria do Rosário Carvalho da Silva
Pedro Pereira dos Santos

318 **A importância da coleta seletiva para a saúde ambiental e humana: o trabalho com projetos nos anos iniciais do ensino fundamental em escola do campo**
Elizabete Nascimento Pinto
Keylla Rejane Almeida Melo

341 **Projeto educativo "Meio Ambiente": produção e destino do lixo na Escola Municipal Ricardo Francisco de Amorim**
Maria do Socorro Miranda Sousa
Disnah Barroso Rodrigues

364 **A prática pedagógica na educação do campo e o meio ambiente: da relação com a PHC à preservação do Riacho da Ponte na localidade Riacho da Mata**
Maria dos Remédios Ferreira Carlos
Maria Lemos da Costa

393 **O trabalho pedagógico com projetos didáticos: transformando o lixo em brinquedo e jogos lúdicos**
Sebastiana Morais Silva Resende
Márcia Reijane Gomes de Moura

412 **Trabalho educativo com projeto na educação do campo para o uso consciente da água em uma comunidade campesina**
Lúcia Nunes de Carvalho
Wirla Risany Lima Carvalho

440 **A importância da educação alimentar na direção da formação emancipada dos estudantes camponeses**
Jeane Karine Silva Moura
Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais

464 **Alimentação saudável na escola: construindo novos hábitos para a manutenção da saúde**
Catarina Ferreira da Silva
Marli Clementino Gonçalves

PREFÁCIO

Dante Gomes Galvão
Secretaria de Estado da Educação do Piauí (Seduc/PI)
Coordenador Estadual do Programa Escola da Terra (PI)

A Educação do Campo é um projeto de política pública educacional que, por essência, disputa seu lugar no Estado. Sua constituição deu-se a partir de experiências autônomas de comunidades, organizações e movimentos sociais que buscavam suprir a carência de educação e a ausência do poder público no cumprimento de seu dever no atendimento às populações do campo. Por força da luta dessas pessoas, destituídas do direito de estudar, construiu-se uma bandeira de luta e movimento social!

Desde o início dessa luta pelo direito à educação, a Educação do Campo avançou bastante quanto ao seu propósito de constituição como política pública, porém, sua efetivação nas redes de ensino não se concretiza apenas pela força da norma. Por um lado, são necessários gestores comprometidos e cientes do dever de cumpri-la; por outro, professores e professoras com formação, consciência e comprometimento com uma educação tal qual preconizada nas formulações do Movimento da Educação do Campo. Via de regra, o que temos encontrado é o desconhecimento dos marcos legais, que já ultrapassam vinte anos desde sua instituição, quando não o tratamento dos direitos à revelia das normas.

Há que se refletir sobre o fato de que institucionalizar uma bandeira de luta é uma conquista e, ao mesmo tempo, um risco. Representa uma conquista porque demonstra a força de um movimento socialmente mobilizado que pautou a necessidade de garantir o atendimento de um direito pelo Estado: "Educação do Campo é um direito nosso e dever do Estado!". Em contrapartida, apresenta-se como um risco porque, uma vez institucionalizada, essa política pública pode ficar à revelia da gestão do momento; conforme a situação, muda-se o cenário. Por isso, o Movimento por uma Educação do Campo não se desmobiliza – e nem pode –, pois ainda estamos longe de vermos nas escolas do campo uma prática educacional como preconizamos, transformadora – não só da educação em si, mas da sociedade e do próprio Estado.

Reconhecendo e valorizando o espaço onde, de fato, a educação acontece – a sala de aula –, atentemos, para além dos mandatários da educação pública, para os professores e professoras! É neles que, concretamente, depositamos as esperanças de mudança na educação do povo camponês. Entretanto, para que eles transformem, também precisam se transformar e é nesse processo de mudança de consciência e atitudes que a formação se torna essencial.

Enxergo dois caminhos por onde a Educação do Campo chegue às escolas no campo: pela formação inicial, em especial de professores camponeses, e pela formação continuada dos que já atuam nessas escolas. Muito embora prioritário, o caminho da formação inicial tem sido mais longo, uma vez que requer a mobilização de estudantes, o tempo de formação, a superação das dificuldades de permanência e conclusão e as oportunidades de ingresso, efetivo ou não, nas redes públicas de ensino. Por outro lado, a formação continuada apresenta-se como caminho mais

curto para o alcance do que esperamos. Apesar de não termos garantias de efetividade com os beneficiários finais – os estudantes –, a formação continuada apresenta-se como o caminho mais curto para o alcance do que esperamos.

É nesse ponto que o Programa Escola da Terra revela sua importância e demonstramos a disputa do projeto de educação pública para o campo. Instituído há mais de dez anos, esse programa dá vazão não só ao que o Movimento da Educação do Campo defende, mas também se constitui como uma ação de Estado realizada por todos os entes públicos federados (governos federal, estaduais e municipais), além de assegurar a autonomia de pensamento, ensino e produção das Instituições de Ensino Superior, capitaneadoras das formações.

No Piauí, a equipe da Universidade Federal do Piauí (UFPI), realizadora do Escola da Terra, é composta de professores e professoras comprometidos com os princípios e fundamentos da Educação do Campo e, ao longo de quatro edições de cursos de aperfeiçoamento e duas de especializações, o projeto vem contribuindo com a formação de professores e professoras dos anos iniciais de escolas do campo de vários municípios do estado.

Este livro é a demonstração concreta do trabalho de disputa por uma educação pública transformadora no campo, fortalecido na sua fundamentação e convicção de educação e sociedade. São capítulos frutos da formação e da experimentação de novas formas de realizar a prática docente, baseados no estudo, na pesquisa e na reflexão. Neles, são demonstrados o envolvimento e compromisso de formadores e cursistas, ambos educadores comprometidos com a Educação do Campo.

Desejo que a leitura destes textos informe sobre as possibilidades de transformação da prática docente, assim como

se propague e inspire outros educadores e educadoras a, cada vez mais, levarem a Educação do Campo às escolas no campo, tornando-as Escolas DO Campo.

Teresina/PI, setembro de 2026.

APRESENTAÇÃO

Esta é uma obra esculpida por meio de um trabalho coletivo carregado de compromisso e zelo pela educação pública, sobretudo a educação escolar que se faz (ou deveria se fazer) nas escolas situadas no campo. Os textos que integram esta coletânea foram produzidos no âmbito do Curso de Especialização em *Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo*, promovido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), como parte das ações do Programa Escola da Terra, que consiste em uma política pública lançada pelo Governo Federal no ano de 2013. Essa política busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, dirigindo sua atuação às classes multisseriadas que atendem alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Especialização em *Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo* teve como propósito aprofundar os conhecimentos de educadores e educadoras das redes públicas municipais de educação do Piauí para a organização consciente, sistemática e contextualizada do trabalho pedagógico nas escolas do campo, em uma formação alicerçada nas perspectivas teórico-metodológicas críticas da Educação do Campo (EdoC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O Programa Escola da Terra vem possibilitando essa ampliação de saberes e aprimoramento de fazeres docentes, ao fortalecer a formação continuada desses educadores e educadoras para um ensino articulado à realidade do campo, valorizando

os saberes locais, as práticas comunitárias e os princípios da Educação do Campo como expressão de justiça social e inclusão.

A UFPI, com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC), e em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/PI) e secretarias de educação de municípios piauienses, implementou, no estado do Piauí, três edições do Programa Escola da Terra, em nível de aperfeiçoamento, nos períodos 2017/2018 (Território Entre Rios), 2020/2021 (Território dos Cocais), 2023/2024 (Território dos Cocais). Em 2025, está-se executando a 4ª edição do aperfeiçoamento no Território da Planície Litorânea. Em nível de pós-graduação *lato sensu*, foram duas edições.

Os textos aqui apresentados são frutos de reflexões, vivências e pesquisas desenvolvidas pelos cursistas na 1ª edição do curso de especialização, que culminaram na produção de artigos como Trabalho de Conclusão de Curso. Portanto, esses textos são oriundos de professores que atuam em diversos municípios piauienses: Barras, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios e São João do Arraial. Os textos expressam o compromisso com uma educação contextualizada, crítica e direcionada à emancipação, que reconhece o campo não apenas como espaço geográfico, mas como território de vida, lutas, cultura, resistência e educação.

O primeiro texto que compõe esta obra, de autoria de Maria de Jesus Oliveira de Carvalho e Pedro Pereira dos Santos, intitulado "Desafios e possibilidades da luta pela Educação do Campo: ações interventivas para o assentamento Maria Betânia, em Joaquim Pires/PI", apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, que partiu da vivência de uma professora, moradora no assentamento que vivenciou o processo

de desapropriação da terra, em meio a conflitos e derramamento de sangue. A discussão abrange a ideia de que o campo está em movimento e que a participação massiva da população é de suma importância na tomada de decisões e na elaboração de propostas educacionais comprometidas com a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Os autores destacam que o debate acerca da educação do campo não se restringe à metodologia, à infraestrutura da escola ou à formação do professor, mas envolve outros eixos, como contradições entre campo-cidade, expropriação e exploração do trabalho e do trabalhador, agricultura, economia, geração de renda, entre outros.

O segundo capítulo, intitulado "A importância da Educação do/no Campo e a valorização dos sujeitos: importância da família e da escola", de autoria de Ana Maria Santos Aguiar e Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais, discorre sobre a importância da Educação do/no Campo e a valorização dos sujeitos camponeses, evidenciando a necessária parceria entre família e escola no processo educativo. Por meio de uma pesquisa-ação, buscou-se motivar os pais para o compromisso de acompanhar a vida escolar dos filhos, desenvolver atividades voltadas à interação e ao envolvimento da família na escola e estreitar a relação entre família e escola.

O terceiro capítulo, escrito por Maria de Jesus Ferreira Machado Silva e Maria Lemos da Costa, cujo título é "Educação do Campo no Assentamento Palmares: da luta pela terra ao direito à educação na perspectiva da PHC", analisa como se constitui a luta pela terra em articulação com o direito à educação no Assentamento Palmares, localizado no município de Luzilândia, no estado do Piauí. Para tal, as autoras apresentam a história de luta pela terra e pelo direito à educação no Assentamento,

discutem as práticas docentes desenvolvidas na escola, articuladas a esse histórico de luta e resistência, e refletem sobre os processos formativos nos diferentes espaços e tempos por meio da luta e do direito à educação.

O quarto capítulo, intitulado "Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e possibilidades para mudança de paradigma da prática dos/das professores/as do campo no município de Joaquim Pires/PI", de autoria de Genivaldo Sousa Silva e Disnah Barroso Rodrigues, analisa de que modo a PHC pode contribuir para a mudança do paradigma da pedagogia tradicional para uma educação emancipatória nas escolas do campo do município de Joaquim Pires/PI. A partir do estudo realizado, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e nos referenciais da Educação do Campo, os autores concluem que há expectativas de transformação de práticas docentes conservadoras para adoção do paradigma da Educação do Campo, apoiado na Pedagogia Histórico-Crítica.

No quinto capítulo, "A importância de um projeto político-pedagógico específico para classes multisseriadas das escolas do campo de Madeiro/PI", as autoras Marcolina de Oliveira Cerqueira e Keylla Rejane Almeida Melo apresentam resultado de pesquisa realizada com o objetivo de analisar como pode ser organizado o ensino em classes multisseriadas das escolas do campo de Madeiro/PI na perspectiva da PHC. No estudo, as autoras constataram que as dificuldades para trabalhar com as classes multisseriadas são constantes devido à organização do currículo da rede, que é feito para as classes seriadas. A maior dificuldade constatada, de acordo com os professores, está relacionada à maneira de ministrar aulas para estudantes de idades, níveis e séries/anos diferentes, assim como à organização dos conteúdos para contemplá-los sem negligenciar nenhum estudante.

No texto “Avaliação diagnóstica e formativa em turmas multisseriadas da Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello”, os autores Raimundo Alberto Pereira dos Santos e Márcia Reijane Gomes de Moura analisaram, por meio de uma pesquisa qualitativa, a importância da avaliação diagnóstica e formativa no processo de ensino e aprendizagem de alunos campesinos de turmas multisseriadas. Os resultados evidenciaram que a avaliação diagnóstica e formativa tem potencial para acompanhar o progresso individual dos estudantes, identificar dificuldades, subsidiar práticas de recuperação paralela e favorecer a tomada de decisões pedagógicas coletivas. Entretanto, observou-se que os docentes ainda enfrentam desafios em articular os conteúdos escolares às vivências campesinas, o que pode comprometer a efetividade das estratégias avaliativas.

O sétimo capítulo, “História e memória camponesa: fortalecimento de uma identidade do modo de ser e viver no campo”, escrito por Edson Gramosa Santos e Wirla Risany Lima Carvalho, aviva a discussão sobre a importância dos espaços ou centros de memória para as comunidades camponesas no intuito de fortalecimento da identidade. No percurso metodológico, ancorados na abordagem qualitativa e no método etnográfico, os autores utilizaram a observação participante, com coletas de dados a partir de entrevistas e registros de fatos em diário de campo. A análise descritiva e de conteúdo dos dados levou à compreensão de que é fundamental resgatar a cultura imaterial para o fortalecimento da identidade camponesa.

No oitavo capítulo, “O transporte escolar como direito e não esmola: um estudo de caso na Localidade Palmeiras II – Barras/PI”, as autoras Maria Luzinete Gomes dos Santos Ferreira e Marli Clementino Gonçalves refletem sobre o transporte escolar

rural como direito fundamental e não como favor político, tomando como estudo de caso a comunidade Palmeiras II, em Barras/PI. O estudo objetivou compreender a relevância desse serviço para garantir o acesso e a permanência de crianças do campo na escola e discutir as condições estruturais dos veículos utilizados. Os resultados revelaram que, embora o transporte escolar reduza a evasão e favoreça a permanência dos estudantes, apresenta condições precárias de segurança e infraestrutura, expondo alunos a riscos diários. Por isso, o transporte escolar deve ser efetivado como política pública de qualidade, sendo essencial para assegurar a educação como direito social e para fortalecer a permanência dos sujeitos no campo.

No nono capítulo, os autores Jailson da Silva Pereira e Luiz Jesus Santos Bonfim, no texto intitulado "O ensino de Artes a partir de imagens: uma proposta interdisciplinar na Educação do Campo", formulam uma proposta de intervenção interdisciplinar a partir da leitura de imagens no ensino de artes visuais, articulando os fundamentos da EdoC e da PHC. Para tal, elaboraram os delineamentos de um projeto educativo interdisciplinar a partir dos fundamentos da EdoC e da PHC; argumentaram teoricamente sobre a importância do trabalho com a leitura de imagens no ensino de artes para a formação humana em classes multisseriadas no campo; refletiram sobre a importância do ensino de artes no desenvolvimento dos alunos em uma perspectiva integral. A pesquisa revelou a importância do ensino de artes para a formação integral, ao ser realizado de forma interdisciplinar, articulado a outros conteúdos e à leitura de imagens, o que possibilita uma visão crítica da prática social.

O décimo capítulo, cujo título é "Uma proposta de intervenção para as classes multisseriadas articulando

fundamentos da Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica com o tema lixo", de autoria de Maria dos Milagres Aguiar Sousa e Luiz Jesus Santos Bonfim, apresenta uma proposta de intervenção em classes multisseriadas tematizando o lixo e articulando os fundamentos da Educação do Campo (EdoC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. O estudo revelou que a elaboração de uma proposta de intervenção por meio de um projeto educativo construído a partir dos fundamentos da PHC e da EdoC e estruturado em uma sequência dialética (SD) abre possibilidade para compreensão crítica da realidade, condição para promover a conscientização em relação à problemática do lixo nas comunidades campesinas.

No texto "O descarte inadequado do lixo como manifestação da lógica exploratória e destrutiva da sociabilidade do capital", os autores Maria do Rosário Carvalho da Silva e Pedro Pereira dos Santos analisam os possíveis fatores que ocasionam o descarte inadequado do lixo, identificam suas consequências, expõem as insuficiências de ações imediatistas e apontam algumas ações propositivas para uma turma do 4º ano da Escola Municipal Sebastião Leal na comunidade Riacho da Mata, situada no município de Nossa Senhora dos Remédios – PI. O estudo evidenciou que a preservação da natureza e da vida requer a luta pela construção de um novo modelo de sociedade e que a PHC contribui para o tema de pesquisa, uma vez que o horizonte defendido é a emancipação humana na sociedade socialista.

No texto "A importância da coleta seletiva para a saúde ambiental e humana: o trabalho com projetos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escola do campo", as autoras Elizabete Nascimento Pinto e Keylla Rejane Almeida Melo

apresentam resultados de um estudo que teve como objetivo geral compreender como a escola pode contribuir para a sensibilização da comunidade sobre a importância da separação do lixo. A pesquisa realizada respaldou-se na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação, tendo como procedimentos de produção de dados a observação participante de um projeto de intervenção implementado na escola João Diogo de Resende, da comunidade Marruazinho, em São João do Arraial/PI. Como resultado da intervenção na escola e na comunidade, as autoras destacam a ampliação da consciência sobre a importância da seleção do lixo, sendo observadas mudanças de comportamento em relação à prática da reciclagem e separação do lixo.

O capítulo intitulado "Projeto educativo 'Meio Ambiente': produção e destino do lixo na Escola Municipal Ricardo Francisco de Amorim", de autoria de Maria do Socorro Miranda Sousa e Disnah Barroso Rodrigues, discute a realização de um projeto educativo sobre meio ambiente em escola do campo, com ênfase na produção e destino do lixo. O objetivo geral foi analisar como ocorre a produção de lixo e o destino dado a ele no contexto da escola do campo Ricardo Francisco de Amorim, localizada na comunidade Limoeiro, na zona rural do município de Esperantina/PI. A pesquisa, de abordagem qualitativa, consistiu em uma pesquisa-ação, realizada mediante o desenvolvimento de projeto educativo, com professora e alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental. Dentre os resultados alcançados, as autoras destacam os avanços obtidos junto ao alunado sobre a importância da preservação do meio ambiente, frutos do aprendizado adquirido no projeto, com intervenções em sala e na escola, resultantes do aprimoramento dos conhecimentos acerca da temática, que

culminaram em mudanças nas suas práticas, extrapolando para o envolvimento dos amigos e dos seus pais.

O capítulo escrito por Maria dos Remédios Ferreira Carlos e Maria Lemos da Costa, cujo título é "A prática pedagógica na Educação do Campo e o meio ambiente: da relação com a PHC à preservação do Riacho da Ponte na Localidade Riacho da Mata", analisa quais saberes são mobilizados na prática pedagógica na Educação do Campo para a preservação ambiental, com foco no Riacho da Ponte. A partir de uma pesquisa qualitativa realizada na comunidade Riacho da Mata, zona rural do município de Nossa Senhora dos Remédios/PI, cujos partícipes foram três professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as autoras destacam que a análise dos dados revelou a importância da temática, abrindo possibilidades para a comunidade escolar refletir sobre a prática pedagógica interdisciplinar, a fim de trabalhar a preservação ambiental.

O texto "O trabalho pedagógico com projetos didáticos: transformando o lixo em brinquedo e jogos lúdicos", escrito por Sebastiana Morais Silva Resende e Márcia Reijane Gomes de Moura, analisa o trabalho pedagógico com projetos didáticos em turmas multisseriadas da educação do campo, tomando como estudo o projeto "Transformando o lixo em brinquedos e jogos lúdicos", desenvolvido na Unidade Escolar Manoel Lages Rebelo, em Morro do Chapéu do Piauí. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, por meio da aplicação de questionários a alunos e pais, de observações de campo, de rodas de conversa, de oficinas pedagógicas e da análise do inventário produzido junto à comunidade escolar. Os resultados indicaram que o trabalho com projetos didáticos favoreceu a consciência ambiental, a participação da comunidade e o desenvolvimento de atitudes

críticas frente ao descarte inadequado do lixo, promovendo práticas de reciclagem, reutilização e redução de resíduos.

No texto "Trabalho educativo com projeto na Educação do Campo para o uso consciente da água em uma comunidade campesina", as autoras Lúcia Nunes de Carvalho e Wirla Risany Lima Carvalho discutem o uso consciente de água em uma comunidade campesina. Para tal, realizaram um estudo cuja fundamentação teórica principal abordou a Educação do Campo, a Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho educativo com projetos no campo. O percurso metodológico apresentou uma abordagem qualitativa, na forma de um estudo do tipo pesquisa-ação, aplicado em uma comunidade campesina no estado do Piauí. Os resultados apontaram que o trabalho com este subprojeto significou uma forma de repensar as ações do cotidiano, transformando positivamente a realidade da comunidade campesina, no que se refere ao uso consciente da água.

No texto "A importância da educação alimentar na direção da formação emancipada dos estudantes camponeses", as autoras Jeane Karine Silva Moura e Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais discutem a importância da educação para a promoção da alimentação saudável na formação humana em escolas do campo. A discussão está fundamentada nos ideários da Educação do Campo, pois a alimentação é a fonte de energia indispensável ao ser humano. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa, desenvolvida numa escola do campo na localidade Jacaré, no município de Joaquim Pires/PI, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal. Como resultados, evidenciaram a necessidade de formação humana significativa, comprometida com a preservação e sustentabilidade

do espaço de produção de alimentos saudáveis e manutenção da soberania alimentar.

O último texto, escrito por Catarina Ferreira da Silva e Marli Clementino Gonçalves, intitulado "Alimentação saudável na escola: construindo novos hábitos para a manutenção da saúde", traz uma análise da importância da alimentação equilibrada no ambiente escolar e seus impactos no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos estudantes. Na pesquisa, fundamentada na Educação do Campo e na Pedagogia Histórico-Crítica, foi realizada uma intervenção por meio de atividades interdisciplinares – contação de histórias, análise da pirâmide alimentar, construção de horta escolar, produção de receitas e leitura de rótulos – visando sensibilizar os alunos sobre os benefícios da alimentação saudável. Os resultados evidenciaram mudanças de comportamento durante a merenda escolar, maior valorização de frutas e verduras e o envolvimento da comunidade.

Mais do que registros acadêmicos, esta coletânea é um testemunho da potência transformadora da educação quando enraizada nas realidades concretas dos sujeitos do campo. Esperamos que estas páginas inspirem novas práticas, provoquem diálogos e contribuam para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação do campo.

Profa. Dra. Keylla Rejane Almeida Melo
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Desafios e possibilidades da luta pela Educação do Campo:

Ações Interventivas para o Assentamento Maria Betânia, em Joaquim Pires/PI

Maria de Jesus Oliveira de Carvalho
Pedro Pereira dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar os desafios e as possibilidades da luta pela educação no campo. Define-se como objetivos específicos: identificar os desafios, apontar as possibilidades da educação supracitada e sugerir ações interventivas que possam potencializar o processo formativo dos sujeitos do Assentamento Maria Betânia, município de Joaquim Pires/PI.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, tem relação direta com a vivência da orientanda, moradora no assentamento, que vivenciou todo o processo de desapropriação da terra, em meio a conflitos e derramamento de sangue. Partindo de um enorme anseio em organizar e buscar melhores condições de vida é que essas pessoas de terra nenhuma foram levadas a fortalecer o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). A luta desses sujeitos não visa apenas à conquista da terra, mas também à busca pela igualdade social, juntamente com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a formação cultural e moral.

O sistema educacional brasileiro, por si só, sempre enfrentou inúmeros problemas e desafios. Tais questões não estão ligadas somente à estrutura das escolas, como também dizem respeito à formação de todos que estão envolvidos no processo educacional. Quando direcionamoso foco para a educação do campo, percebemos que a situação é ainda mais problemática, pois muitopouco se tem feito, tendo em vista as reais necessidades. A precariedade de políticas educacionaisé algo presente na história dos moradores do campo, o que dificulta a afirmação deles como sujeitosda história. Luther e Gerhardt (2018, p. 23) afirmam que, "historicamente, as escolas do campo compreendem grandes desafios que perpassam pela infraestrutura e falta de recursos", como alimentação, transporte escolar, materiais didáticos específicos, entre outros.

Todos os trabalhadores do campo, mesmo os que preferem se abster, têm o direito à alfabetização e necessitam de escolas de qualidade, capazes de contribuir para uma leitura crítica, interpretativa e interventiva no mundo. Freire (1985, p. 18) diz que:

> [...] podemos ir além, porém, e dizer que a leitura da palavra não é somente precedida pela leitura do mundo, mas também por uma certa forma de escrevê-loe de reescrevê-lo. Em outras palavras, de transformá-lo por meio da ação prática consciente.

Os sujeitos do campo lutam por escolas que valorizam a sua cultura, o lugar em que vivem e a sua identidade. Assim, a educação está ligada substancialmente à luta pela terra e à compreensão dos processos econômicos, sociais e ambientais, em uma perspectiva local, regional e global. Por isso, o processo educativo, na perspectiva do povo do campo, contrapõe-se à

educação rural, na qual o campo era e ainda é visto como um lugar de atraso, sem vida e movimento.

> Existe, e de forma pouco velada, o preconceito de que o homem do campo é atrasado. Esse é um preconceito histórico que herdamos dos tempos do Brasil Colonial e Imperial, do trabalho rural exercido pelos escravos. Educação rural é uma educação definida pelas elites rurais, uma vez que entendemos que cada classe social procura impor a sua educação a fim de manter o status quo, para os sujeitos do campo (Zeferino, 2014, p. 5-6).

A atuação dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi significativa no processo de valorização do campo, por meio da luta histórica que visa garantir o direito a uma educação voltada para as suas necessidades. O MST foio pioneiro em tais discussões, contribuindo expressivamente por meio das experiências educacionais realizadas, ao longo dos anos, nos assentamentos e nos acampamentos da reforma agrária.

Fundamentada no pensamento do filósofo brasileiro Dermeval Saviani, esta pesquisa busca identificar os desafios e as possibilidades da luta pela educação do povo campesino, como forma de garantir a sua sobrevivência e sua história, em um cenário social marcado pela lógica da produção capitalista.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria adotada neste trabalho, porque contribui para a compreensão acerca dos desafios e das possibilidades da luta pela educação no espaço campesino. Além disso, esse aporte teórico defende a ideia de

que não se educa para adaptar o sujeito ao modelode sociedade vigente, mas para instigá-lo para construção do socialismo. Com base nesse pensamento, compreende-se que a educação do campo pode se fundamentar nessa pedagogia paracontribuir na luta por uma nova civilização. Essa perspectiva surgiu no Brasil na década de 80 e o seu principal idealizador é Saviani (2005, p. 153), defensor da ideia de que:

> [...] as mudanças das formas da existência humana foram gerando historicamente novas forma de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre transformação do modo de produção correspondente. [...] Pretende-se, assim, revelar as bases sobre as quais se assenta a pedagogia histórico-crítica para viabilizar a configuração consistente do sistema educacional.

Quando se fala em Pedagogia Histórico-Crítica, o primeiro ponto a ser analisado é que a pedagogia é uma ciência da educação que visa, sobretudo, socializar o conhecimento sistematizado produzido pela humanidade. Nessa teoria, o professor precisa ter compreensão do que ensinar, à quem ensinar, como ensinar e para que ensinar em uma sociedade fundada em uma lógica que valida a desigualdade humana.

> O educador, conhecendo a teoria que sustente a prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais (Gasparin, 2008, p. 3).

Para Saviani (2005), a educação é um processo por meio do qual o ser humano apropria-se do saber socialmente produzido pela humanidade, a fim de participar ativamente na construção de um novo modelo de sociedade. Mas, para tanto, o sujeito singular

precisa se apropriar e reelaborar criticamente o acervo material e cultural produzido pela humanidade.

> A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na individualidade específica (Saviani, 2008, p. 9).

A escola é uma instituição que tem como função social garantir o saber elaborado para que os estudantes transitem de uma visão ingênua de mundo para uma concepção filosófica-crítica da realidade social. A Pedagogia Histórico-Crítica não é uma ciência da educação de cunho idealista, pois o seu ponto de partida não é a ideia, é o pensamento que o sujeito tem acerca de um determinado fenômeno. Parte-se das condições econômicas, políticas e sociais para compreender o fenômeno educacional.

> [...] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2005, p. 76).

Essa pedagogia se fundamenta no materialismo histórico-dialético, que defende a ideia deque o ser humano, para fazer história, precisou, antes de tudo, garantir a sua sobrevivência por meiodo trabalho. Através de uma intervenção na natureza, transformando-a, o ser humano garantiu as condições materiais

da sua existência e desenvolveu outras esferas na vida, como a arte, a política,a ciência, dentre outras.

Essa forma de pensar é o alicerce da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2003), o quedemanda do professor a compreensão dos diversos fatores, objetivos e subjetivos, que podem contribuir ou não, no processo de apropriação e reelaboração do saber, produzido pelos indivíduos.

Saviani (2003) compreende que a produção do saber sistematizado é social, uma vez que ele resulta da totalidade de esforços dos sujeitos históricos para explicar de forma científica e filosófica os fenômenos da prática social. No entanto, a disputa de classes resulta na apropriação desse saber sistematizado, tornando a educação um privilégio de quem detém o poder, enquanto outras pessoas têm acesso a um saber mínimo ou nenhum, para inserção no mercado de trabalho. Cientes dessa relação desigual entre a classe dominante e a classe trabalhadora, Batista e Lima (2015, p. 42) entendem que:

> [...] a pedagogia histórico-crítica se articula de forma crítica à sociedade a partir do entendimento de que sua estrutura marcada pelo antagonismo de classes cujos interesses são irreconciliáveis. Portanto caminha em desencontro aos interesses da classe dominante gerando embates no interior da educação.

A escola assume a função de formar estudantes para que compreendam e participem da luta pela construção de uma nova sociabilidade humana.

> Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos

> individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais. [...] eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (Saviani, 2009, p. 63).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessária a superação da sociedade de classes, o que implica transformações profundas nas esferas econômica, política, social e cultural. Nessa tarefa, a educação pode contribuir na medida em que socializa o saber elaborado para que aclasse trabalhadora ascenda do nível do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 2013).

A educação é uma práxis mediadora que possibilita ao sujeito histórico compreender criticamente as determinações objetivas da prática social, para poder intervir individualmente e coletivamente, a fim de transformá-las. Nesse sentido, educar não se reduz apenas a ter consciênciaacerca dos problemas do mundo, porque requer também a ação fundamentada teoricamente para asuperação da desumanização do ser social na sociedade de classes.

Por isso, como afirma Saviani (2003), é preciso prover os trabalhadores de um saber sistematizado, produzido socialmente, para que se instrumentalizem teoricamente e metodologicamente, a fim de intervirem na prática social. Em diálogo com Saviani, Menger e Valença (2012, p. 458) afirmam que "[...] a pedagogia

histórico-crítica defende [...] a formação do ser humano como um todo e baseado na prática social".

Dentre as bandeiras de luta dessa pedagogia, destacamos a defesa intransigente da escolapública, tida como uma instituição social que precisa ser comprometida com a socialização do conhecimento científico para a classe trabalhadora. Além disso, compromete-se também em não escamotear a contradição fundamental entre capital e trabalho. Diferente de pensadores que ocultam os interesses das classes dominantes, desvela-os na medida em que percebe que:

> A sociedade capitalista é [...] dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a [...] serviço dos interesses da classe dominante [...], outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores (Saviani, 2013, p. 26).

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma ciência da educação comprometida com a elevação intelectual da classe trabalhadora, pois, como Saviani (2013, p. 26) afirma, "[...] uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual".

Por isso, a defesa da escola pública como espaço de socialização do saber científico: para que todos possam apropriar-se dele e reelaborá-lo de forma crítica, a fim de transformar suas realidades. Essa ideia pressupõe o trabalho coletivo no ambiente escolar, buscando sempre uma boa relação entre professor,

aluno, família e comunidade com vistas à superação da sociedade capitalista.

Os professores que trabalham com a Pedagogia Histórico-Crítica enfrentam diversos desafios. Um deles é a necessidade de desvelar o Estado como instância comprometida com a lógica da produção capitalista. Assim, distante do discurso de que o poder estatal é universal – na medida em que, aparentemente, defende a garantia de direitos para todos – os educadores precisam demonstrar o contrário. Ou seja, o aparato estatal em uma sociedade sustentada no modo de produção capitalista torna-se uma esfera a favor, sobretudo, dos grupos dominantes.

Essa tarefa de desnaturalização da esfera estatal em sala de aula com os estudantes significa instigar a revolta das classes dominantes que se nutrem do "apassivamento" e da ilusão de que todos podem ser iguais em um projeto societário, fundado na desigualdade social. Nessa direção é que a educação do campo precisa provocar os professores e os estudantes a não aderirem ao discurso da universalidade do Estado, mas a compreendê-lo como instância, em larga medida, empenhada com os interesses do mercado.

Fazer esse trabalho em sala de aula ou em outros espaços educativos, como sindicatos, universidades, associação de moradores, movimentos sociais e assentamentos do MST, significa ensinar na contracorrente: ir na direção contrária ao que o sistema capitalista pretende. Dessa forma, o Estado precisa ser responsabilizado pela garantia da educação da classe trabalhadora. Os professores, cientes dos próprios limites da esfera estatal e fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica, podem forjar uma prática educativa na contramão dos interesses dominantes.

Dessa maneira, a escola torna-se um espaço de embates de correlações de forças, pois, mesmo condicionada pela lógica de uma sociedade classista, ela pode também se tornar uma instituição comprometida em contribuir com a luta pela emancipação humana.

Isso requer um conjunto de condições de ordem subjetiva e objetiva, como o compromissocom a superação da desumanização própria da sociedade capitalista, a escolha consciente de uma teoria revolucionária para fundamentar a prática educativa, a negação de explicações simplistas que defendem o modelo de sociedade em vigor, o investimento na formação de intelectuais da contracorrente, a transformação profunda da economia excludente, a extinção da propriedade privada, uma nova relação entre o ser humano e a natureza, dentre outros. A luta para superar esses desafios requer uma escola que seja:

> [...] agente socializadora do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela sociedade, entendida como uma ferramenta cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação social (Dozol, 1986, p. 107).

Conforme essa perspectiva, no processo de ensino e aprendizagem, o professor e o estudante são parceiros que pretendem apropriar-se do conhecimento elaborado. Assim, pressupõe-se que essa relação tenha como fim a apropriação e a reelaboração do conhecimento sistematizado, visando contribuir para a ascensão crítica do sujeito que aprende. A aprendizagem dos conteúdos nucleares, em sala de aula, resulta da interação comprometida entre quem ensina e quem se predispõe a aprender.

Mas esse é apenas um elemento de ordem subjetiva que envolve o processo de apropriação e reelaboração do

saber construído pela humanidade. Certamente, as condições objetivas – como qualidade do espaço escolar, recursos financeiros suficientes, interação entre escola e comunidade, participação dos pais, estudantes e lideranças comunitárias nos conselhos escolares, consistente formação docente, gestão comprometida e projeto político-pedagógico alinhado ao horizonte da emancipação humana – são fundamentais para a elaboração de um conhecimento crítico contrário à visão de mundo dominante.

Consciente desse conjunto de condições que envolve o processo de ensino e aprendizagemno espaço escolar é que Saviani reflete também sobre a educação do campo, afirmando que o seu ponto de partida e de chegada é a prática social. Para tanto, o autor entende que a Pedagogia Histórico-Crítica precisa considerar:

> [...] as características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil [e que] será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores. Com efeito, embora se tratando da mesma luta, ela se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores (Saviani, 2013, p. 35).

A Pedagogia Histórico-Crítica não parte de um discurso generalista que desconsidera as especificidades da vida dos sujeitos do campo. Tampouco, defende uma abordagem particular, queconsidera o espaço campesino uma realidade dissociada de um contexto nacional e internacional. Pensar o campo como espaço de vida constituído pelos condicionamentos econômicos, políticos, sociais e culturais significa compreendê-lo em uma perspectiva de totalidade.

Entendemos que um dos desafios da Pedagogia Histórico-Crítica é contribuir para uma educação do campo que reflita criticamente a vida campesina nas esferas singular, particular e universal. Isso requer identificar os sonhos dos sujeitos do campo, situá-los em um determinado contexto e compreendê-los para além do local a que pertencem. Desse modo, Saviani (2008) compreende que é preciso:

> [...] assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação [...] que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável.

Pelo exposto, percebemos que a função social da educação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é contribuir no processo de luta para superar um modelo de sociedade que se fundana dominação e na exploração da classe trabalhadora. Essa tarefa histórica requer da classe trabalhadora tanto a apropriação dos meios de produção quanto o acesso ao saber sistematizado produzido pela humanidade.

A escola pode contribuir na luta pela construção de uma sociedade humanizada, na medida em que socializa o saber elaborado, a fim de que a classe trabalhadora o incorpore como instrumento de reinvenção de si mesma e transforme o modo de produção de sua existência na direção da emancipação humana.

3 A LUTA PELA TERRA PRESSUPÕE A EDUCAÇÃO DOS QUE LUTAM

A luta pela terra existe desde a chegada dos colonizadores que a invadiram, escravizaram os indígenas e, posteriormente, os negros vindos do continente africano. No contexto atual, o conflito ganha contornos diferentes e requer a luta organizada dos movimentos sociais, constituídos de sujeitos coletivos que visam transformar a realidade social.

Esses movimentos são constituídos por pessoas que lutam para superar as diversas negações impostas em uma sociedade de classes. No caso da luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) destaca-se pelo engajamento consciente no processo de afirmação dos povos do campo, entendidos como sujeitos históricos em busca da realização da sua humanidade. Para tanto, a luta desse movimento não se restringe a obter a posse da terra. Tê-la significa garantir também as condições de saúde, alimentação, moradia, transporte, lazer, segurança, educação, dentre outros.

A discussão sobre a reforma agrária no Brasil começou no fim dos anos de 1950, mas a proposta do governo João Goulart, de desapropriar terras próximas às estradas para assentar agricultores, não agradou às elites rurais. O projeto de reforma agrária foi interrompido e retomado no governo militar de outra forma, uma vez que a opção foi abrir novas áreas de ocupação em terras públicas na Amazônia, considerada um vazio demográfico.

Foi com a intenção de lutar pela dignidade dos campesinos que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu, em 1984, opondo-se ao modelo de reforma agrária que priorizava a colonização de terras públicas em regiões remotas. O movimento

se organizou em torno da redistribuição de terras privadas consideradas improdutivas.

Diversas vezes, o movimento foi criticado, constrangido e ofendido por pessoas que defendem, sobretudo, a ideia de que a riqueza deva ser concentrada nas mãos de poucos. Assim, seus integrantes foram, e ainda são, geralmente concebidos como violentos, oportunistas e invasores de propriedades alheias.

Porém, o que se tem como pauta é direito à terra, o direito de ter um lugar para viver comqualidade de vida. Dessa forma, a terra é fundamental para plantar e dela retirar tanto os alimentos para o consumo familiar, quanto o que é produzido e vendido para garantir e desenvolver a economia de uma determinada região.

Essa conquista tornou-se possível pela organização política do MST, que, em 2017, foi reconhecido como o maior produtor de arroz orgânico da América Latina e o maior movimento social do mundo. Mas esse reconhecimento foi obtido em um cenário social de profundos conflitos, mortes e perseguição dos seus militantes.

A título de exemplo, cita-se o ocorrido em 09 de agosto de 1995, na fazenda Santa Elina,no município de Corumbiara, Rondônia. Via ordem judicial, a polícia militar tentou retirar quinhentas e catorze famílias que se recusaram a sair do local.

Na madrugada do dia 9 de agosto, trezentos policiais e pistoleiros contratados por fazendeiros invadiram o acampamento à noite, quando os trabalhadores dormiam. Lançaram bombas de efeito moral, gás lacrimogêneo e tiros contra os trabalhadores e trabalhadoras. Ao fim, sessenta e quatro pessoas ficaram feridas e doze morreram.

Oito meses depois de Corumbiara, o palco da matança foi Eldorado dos Carajás, no Pará.No início de 1996, três mil e quinhentas famílias ocuparam a fazenda Macaxeira, que já tinha

sidoconsiderada um dos maiores latifúndios do Estado. Para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a área era produtiva e, portanto, não disponível para reforma agrária, mas o MST dizia que o laudo era forjado, fruto de suborno.

Em protesto, mil e quinhentos militantes iniciaram uma marcha à capital Belém/PA, queficava distante a oitocentos quilômetros do acampamento. No dia 17 de abril, os lavradores bloquearam a rodovia e foram cercados por dois batalhões, totalizando cento e cinquenta e cinco policiais militares. O resultado foi a morte de vinte e um militantes, cinquenta e seis feridos e aproximadamente sete mutilados por golpes de facão.

Entende-se que a melhor forma de organizar os militantes com suas múltiplas vivências éo acampamento. Nele, convivem pessoas que, apesar de terem crenças, ideias e valores diferentes, se reconhecem como filhos abandonados pela pátria rica, onde plantando, tudo prospera (Caminha, 2022), mas que é apropriada apenas pela classe dominante.

É com vistas a combater o latifúndio, a conquistar a posse da terra e a lutar permanentemente pela conquista da sua humanização que os trabalhadores e trabalhadoras rurais se mobilizam para formar os acampamentos.

> Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte está se organizando para preparar a ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio (Fernandes; Molina, 2004, p. 24).

O acampamento é um espaço de fortalecimento político e de reconhecimento dos sujeitos do campo como uma fração da classe trabalhadora. Por isso mesmo, Fernandes e Molina (2004, p. 24) acrescentam ainda que:

> Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento. Os acampamentos são, predominantemente, resultado de ocupações. Assim sendo, demarcam nos latifúndios e nos territórios do agronegócio os primeiros momentos do processo de territorialização camponesa.

O Brasil tem grandes latifúndios e vastas terras que não produzem, mas que poderiam ser desapropriadas em prol da agricultura familiar. A desapropriação é um processo jurídico que visa respeitar os direitos de uma coletividade, tornando-se um instrumento essencial da reforma agrária.

> A função social da propriedade vincula-se propriamente ao uso da mesma, e não à propriedade como instituto, que contém outros elementos constitutivos, além do uso, do gozo e da disposição. Assim, a desapropriação, dentro do âmbito da Lei, é a forma, por excelência, pela qual a propriedade rural pode atingir seu fim social, produzindo de acordo com sua capacidade e seu potencial (Mascarenhas, 2020, p. 15)

Segundo o estudo realizado em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 48% da área rural está concentrada nas mãos de menos de 1% dos proprietários. Isso demonstra que há uma distribuição desigual de terras no país, o que requer uma intensa organização de homens e mulheres do campo para fortalecerem a sua identidade como classe trabalhadora e lutarem coletivamente pela emancipação humana.

Nessa direção, a educação do campo, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir para o fortalecimento da luta pela conquista da terra e das condições subjetivas e objetivas de permanência e de realização humana. De acordo com o pensamento de Saviani (2013), a educação é instrumento de luta para que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade.

Conforme essa perspectiva, a educação do campo é um processo sistemático, metódico eexigente que propicia aos sujeitos menos privilegiados a apropriação do saber objetivo para interpretar e modificar o contexto em que vivem. A atividade desenvolvida pelo professor é mediadora do acervo material e cultural para que os estudantes reproduzam e reelaborem de formaativa os conteúdos aprendidos criticamente.

Assim, uma educação para e com os povos do campo requer um profundo compromisso com a luta contra a exclusão social, a distribuição desigual da terra e da renda, o preconceito, a desigualdade entre homens e mulheres, a restrição do saber sistematizado pela elite dominante, dentre outros. Dessa forma é que Caldart (2004, p. 32) defende que "[...] a pedagogia do movimento [...] tem como ideia central a importância da luta como processo formativo, ou seja, todo espaço de luta como marchas, reuniões, plenárias, são espaços de formação educacional".

Pelo exposto, a luta pela terra significa garantir um conjunto de condições para a permanência e a realização dos sujeitos do campo, o que demanda políticas públicas nas mais diversas áreas, como habitação, eletrificação rural, agricultura familiar e saneamento básico, por exemplo. Sem pensar o campo como um lugar de vida e de reinvenção humana, incorre-se no

risco de perpetuar os preconceitos do passado que ainda tendem a perdurar no presente.

É nesse espaço de reinvenção da existência do sujeito campesino que a educação se articula com a sua própria vida, pois:

> [...] volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês [...]. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros [...] (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 25-26).

Alinhada aos interesses dos povos do campo, a educação alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica pode ser uma atividade de desvelamento dos condicionamentos econômicos, políticos, sociais e culturais, que reduzem os sujeitos históricos a meros coadjuvantes na sociedade capitalista. Ela pode instigá-los à luta fundamentada teórica, técnica e cientificamente.

Para Bonfim e Melo (2022), a quantidade de analfabetos no campo é superior ao da cidade,o que demanda uma análise rigorosa desse fenômeno e uma ação organizada do povo do campo para reivindicar políticas públicas para solucionar o problema. Nesse intuito e com base na Pedagogia Histórico-Crítica, o professor pode explicar para os estudantes o porquê do analfabetismoe também da pouca identificação de muitos deles com a escola e o saber sistematizado. Desvelar a razão de ser do que os estudantes sentem, pensam, dizem e fazem é uma das contribuições do pensamento de Saviani, tanto para os que vivem

no campo e querem permanecer quanto para aqueles que dela partem e lutam em outros espaços sociais.

A partir da compreensão de que a luta pela terra requer um tipo de educação para os que nela lutam, reflete-se, então, sobre alguns desafios e possibilidades que emergem dos embates pela educação no espaço do campo.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DO CAMPO

O campo muitas vezes foi visto como um local que não era civilizado, um lugar atrasado. Por isso, muitos estudiosos acabaram deixando de lado esse tema, fazendo com que ele se tornasse, por muito tempo, um assunto omitido na história da educação. Isso aumentou ainda mais o preconceito em relação aos sujeitos do campo que foram representados, sobretudo pela imprensa nacional, de forma inferiorizada por meio de personagens, como Jeca Tatu.

Compreendemos que essa forma caricaturada de representar o povo do campo manifesta-se como um dos desafios a serem superados pela escola fundamentada na pedagogia histórico-crítica.

> A visão que o patrão Lobato tem do trabalhador rural é fortemente condicionada pela imagem racista da população brasileira, comum a uma elite intelectual, da qual ele faz parte, formada no início do século, que, baseada no binômio civilização-progresso preocupa-se em construir uma nação moderna, livre de traços caipiras predominantes no interior, mas também presentes na cidade (Fraiz, 1991, p. 42).

O professor do campo precisa problematizar essa visão negativa, construída historicamente, acerca dos sujeitos do

campo, para que se reconheçam como força transformadora de si mesmos e do mundo.

> A educação do campo deve se constituir em uma ação "emancipatória", que tem por objetivo incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades, entendendo que as populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes (Hage, 2005, p. 15).

Na luta pela educação do campo, emerge a possibilidade de a escola contribuir no processode superação de uma perspectiva que menospreza o povo campesino, concebendo-o como carente de saber. Contrária a essa ideia, a escola, como instituição social que possibilita a elevação do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 2013), pode promover momentos de reflexão com os estudantes para que se reconheçam como sujeitos capazes de lutar em defesa da sua dignidade e da liberdade humana.

O currículo, entendido como campo de disputa de forças antagônicas, emerge também como uma oportunidade de potencialização da vida do povo campesino, uma vez que os componentes formativos nucleares (Saviani, 2003) possibilitam a formação de novos militantes a fim de intervirem criticamente para superação da ordem social excludente e desumana.

Um dos desafios que perpassa todas as dimensões da sociedade é a crise profunda do modelo econômico vigente. Assim, cada vez mais imperam o desemprego, a fome, a destruição do meio ambiente, dentre outros. Nesse cenário, uma das possibilidades é a defesa da formação dos professores e professoras do campo para desvelar as mazelas do sistema social,

alinhando a luta pela terra à busca coletiva e organizada para superação da sociedade de classes.

Outro desafio, apontado por Bonfim e Melo (2022), é a maior taxa de analfabetismo na zona rural, o que demonstra o descaso pela educação da classe trabalhadora do campo. Para ela, garante-se uma educação básica e, quando muito, superior, mas de baixa qualidade para que não critique e não modifique a ordem social que beneficia a classe dominante.

Ciente desse processo de negação, a educação na perspectiva histórico-crítica precisa exigir as devidas condições das instâncias governamentais para que os povos do campo possam se apropriar do que há de mais avançado em termos científicos, a fim de fortalecer a luta pela conquista da liberdade humana, que não se efetivará em uma sociedade que se nutre da exploração da classe trabalhadora. Nessa direção, Pasqualini (2008, p. 83) acrescenta que:

> Se, por um lado, a sociedade capitalista impõe a necessidade de certo nível de difusão do saber, devido ao constante desenvolvimento das forças produtivas e, consequentemente, das objetivações humanas, por outro, ela impede que essa difusão se universalize, devido ao interesse em perpetuar uma organização socialbaseada na exploração de uma classe por outra.

No campo, percebe-se o embate entre a lógica da agricultura familiar e a do agronegócio. Nesse confronto, a comunidade escolar precisa tomar posição clara em defesa de uma forma de produção da existência que valoriza a vida humana e a da natureza. Por isso, torna-se fundamentalo posicionamento de todos e de todas, pois:

> A agricultura familiar [que] é um grupo social que ocupa lugar de destaque na produção agropecuária brasileira. Isso

> ocorre pela capacidade de produzir e movimentar a economia nos âmbitos local e nacional e gerar postos de trabalho em ocupações sociais e economicamente produtivas (Breitenbach, 2013, p. 65).

Na contramão, é preciso, em sala de aula e em outros espaços da comunidade, fortalecer o discurso desvelador da ideologia do agronegócio que defende: a expansão da produção agropecuária, a monocultura, o aumento das exportações de *commodities*, a desvalorização da agricultura familiar, a redução drástica da força de trabalho devido ao uso intensivo das tecnologias, a apropriação das pesquisas científicas voltadas para a acumulação de riqueza e a prioridade das políticas de financiamento para atender aos interesses latifundiários e aos internacionais.

Portanto, a lógica predatória do agronegócio (Fernandes; Molina, 2004), a concepção negativa construída sobre o sujeito camponês, o baixo nível de escolarização, o alto índice de analfabetismo, o reduzido conhecimento dos jovens acerca da história de luta dos assentamentos, o silêncio de muitos intelectuais acerca da luta de classes, o embate de forças desiguais entre o agronegócio e a agricultura familiar, o acesso precário dos estudantes ao saber elaborado e a relação desigual entre campo e cidade são alguns desafios que emergem destes estudos que demandam ações que serão sugeridas no tópico a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira é caracterizada por um conjunto de contradições que expressa o embate de diversas perspectivas políticas na arena social. Um exemplo dessa tensão foi o que

ocorreu em 1932, entre católicos que defendiam a instituição escolar privada de cunho religioso e os pioneiros da escola nova que propunham a escola pública, laica, gratuita, mista e obrigatória.

Em outro contexto, a educação do campo também emergiu do confronto entre um modelo de educação que menosprezava a vida dos trabalhadores rurais e outro modelo que reivindicava a formulação de políticas públicas que visassem contribuir para a superação das desigualdades sociais no espaço do campo. Diante dessa realidade, os movimentos sociais do campo buscam o fortalecimento da luta pela educação, visando acabar com os descasos em relação à vida do povo campesino.

Isso comprova que o campo está em movimento e que a participação massiva da populaçãoé de suma importância, seja na tomada de decisões ou na elaboração de propostas educacionais comprometidas com a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

É necessário ressaltar que o debate acerca da educação do campo não se restringe somente àmetodologia, à infraestrutura da escola ou à formação do professor, pois ela envolve outros eixos,como contradições entre campo-cidade, expropriação e exploração do trabalho e do trabalhador, agricultura, economia, geração de renda, entre outros.

Diante de todo esse caminho de luta pela educação do campo, muito ainda precisa ser pensado, desenvolvido e fortalecido. Uma das possibilidades é a defesa de uma educação que se contraponha à lógica do capital, expressa sobretudo pelo agronegócio, que visa ao lucro em detrimento da preservação da vida humana e do meio ambiente.

A educação do campo, inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica, combate a políticalatifundiária que promove a destruição da natureza. Fundamentados nela, os professores precisam partir da realidade social dos estudantes e fazer a análise e a interpretação dos problemas da população local, para intervir com maior consistência teórica, técnica e científica. Para isso, precisam estudar os problemas da comunidade, considerando as esferas singular, particular e universal.

Este trabalho analisou alguns desafios e possibilidades da luta pela educação no espaço campesino. Feito isso, sugerem-se também as seguintes ações, que podem ser desenvolvidas na comunidade: a formação do Grupo Memória Viva (GMV) pelas lideranças e pelas pessoas mais experientes do assentamento. As reuniões desse grupo podem ocorrer mensalmente com os jovens, para contar a história de luta, fortalecer a memória e preservar a história do assentamento.

No Assentamento Maria Betânia, existe uma proposta da Secretaria de Educação de fechar a unidade escolar. Tal proposta defende que as crianças do campo estudem nas escolas da cidade, o que já resultou na redução do número de estudantes. Diante dessa situação, sugere-se a realização de reuniões com os pais dos estudantes, para que defendam a permanência de seus filhos na escola do assentamento, uma vez que essa medida evita a desativação do prédio escolar, garante a existência de uma unidade escolar próxima ao local de residência, possibilita maior interação entre a escola e a vida dos estudantes, potencializa o assentamento como espaço de produção do conhecimento sistematizado, entre outros benefícios.

Quanto à visão negativa construída sobre os sujeitos do campo, sugere-se a seleção de conteúdos que discutam a

identidade do povo do campo, demonstrando a sua força, coragem, determinação, crenças, valores e saberes que explicitam a sua capacidade de se reinventar e intervirno mundo para modificá-lo.

Outra questão que tende a conquistar os jovens é a visão romântica que a mídia propaga sobre o agronegócio. É preciso combater a ideia de que o agronegócio é positivo para o país e, nesse sentido, os conteúdos de disciplinas como História e Geografia podem contribuir bastante para desvelar a destruição ocasionada pela política do agronegócio. Na contramão, sugere-se intensificar a discussão sobre a agricultura familiar e a valorização do assentamento como espaço da produção econômica, política, social e cultural da vida do sujeito do campo.

Por fim, sugere-se a intensificação da articulação política e o fortalecimento dos assentados. Para tanto, fazem-se necessárias a unidade de classe e a tentativa de superação do individualismo no convívio cotidiano. A luta pela dignidade humana é coletiva e a educação, comouma das esferas da vida humana, pode contribuir para a afirmação do ser humano como sujeito crítico e transformador da realidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-36.

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, e13839, p. 1-27, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002. Acesso em: 6 set. 2026.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília, DF: Fundação Biblioteca Nacional, [s. d.]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento: processo histórico e chave metodológica**. Porto Alegre: [s. n.], 2021. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/pedagogia-do-movimento-processo-metodo-roseli.pdf. Acesso em: 6 set. 2026.

DOZOL, Marlene de Souza. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 21, p. 105-118, 1994. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10818/10298. Acesso em: 6 set. 2026.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de**

educação do campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 53-89. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5)

FRAIZ, Priscila Moraes Varella. O racismo em Monteiro Lobato: um estudo de O choque das raças ou O presidente negro. **Pensar e Dizer a Pós Agora: ensaios dos mestrandos de literatura brasileira**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 277-295, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A importância da articulação da identidade e da luta pela educação do campo na construção da identidade. Texto apresentado no I Encontro de Formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, Bragança, PA, abr. 2005.

LUTHER, Alessandra; GERHARDT, Tatiana Engel. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 3, n. 7, p. 281-310, 2018.. Acesso em: 5 nov. 2022.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias de educação. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497-523, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, A.; BREITENBACH, Raquel. O debate "agricultura familiar versus agronegócio": as jaulas ideológicas prendendo os conceitos. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 20, n. 2, p. 62-85, 2013.

SOUZA, Gabriela Oliveira Mascarenhas. A função social da terra e a desapropriação para fins de reforma agrária. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 25, n. 6230, 22 jul. 2020.
Disponível em: https://jus.com.br/artigos/66844/a-funcao-social-da-terra-e-a-desapropriacao-para-fins-de-reforma-agraria. Acesso em: 10 dez. 2022.

ZEFERINO, Vânia Maria. **A educação do campo e seus desafios.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos, 2014.

A importância da Educação do/no Campo e a valorização dos sujeitos:
importância da família e da escola

Ana Maria Santos Aguiar
Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais

1 INTRODUÇÃO

Fatores diversos demonstram que a Educação do Campo não é devidamente valorizada pelos governos e até mesmo pela própria sociedade, tendo em vista que as escolas do campo não recebem os recursos e materiais necessários para a realização do ensino. Além disso, não é formada levando em consideração as singularidades dos povos do campo. Por outro lado, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, percebe-se que a escola tem sido uma ferramenta capaz de transformar a vida dos indivíduos, principalmente daqueles que vivem no campo. Por esse motivo, considera-se relevante o presente estudo, pois é cada vez mais necessário pensar e reconhecer a escola como peça fundamental na formação humana e nas suas relações com o meio.

Este capítulo tem como temática a importância da Educação no campo e a valorização dos sujeitos. Ao realizar o estudo, objetivamos evidenciar a importância da parceria entre família e escola no processo educativo, promovendo a reflexão sobre as responsabilidades dos pais e da escola no ensino-aprendizagem, criando, assim, estratégias motivadoras que possam ser realizadas

na construção e no fortalecimento da Educação do Campo. Para tanto, além de conhecer a realidade de comunidades campesinas – em sua maioria compostas por agricultores, trabalhadores rurais, alguns aposentados e assentados do MST – buscamos também compreender o atual cenário da Educação do Campo, diante dos desafios enfrentados. Ademais, investigamos quais fatores podem influenciar no cumprimento desta proposta, que é direcionada às pessoas que vivem no/do campo, destacando-se a importância da Educação do Campo – em especial para os educandos. Como objetivos específicos, por meio deste trabalho, visamos motivar os pais a assumirem o compromisso de acompanhar a vida escolar dos filhos, desenvolver atividades voltadas à interação e ao envolvimento da família na escola e estreitar a relação entre família e escola.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente, é trazida a fundamentação teórica, em que abordamos um breve histórico da concepção de Educação do Campo desde sua origem; na sequência, apresenta-se uma breve discussão sobre o atual cenário da educação do campo e a importância do reconhecimento dos sujeitos, embasada em alguns autores, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e na importância da formação de educadores do campo. Explora-se também a importância da parceria entre a família e a escola, unidas em busca de um mesmo objetivo.

Por fim, trata-se da pesquisa, na qual trazemos relatos de como foram realizadas as atividades de curto e médio prazo e de como continuará sendo o processo de realização de atividades a longo prazo – que contam com a descrição dos envolvidos e com análises e discussões sobre a família e a escola do campo, objeto deste estudo. Para desenvolver este trabalho, utilizamos reflexões

sobre estudos teóricos referentes à Educação do Campo, presentes em obras de autores como Roseli Salete Caldart (2019), Demerval Saviani (2016), Keylla Melo e Luiz Bonfim (2022), Içami Tiba (1996) e Gomide (2009).

Para tanto, estruturamos o presente trabalho em quatro etapas necessárias para compreender a importância da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem, a saber: 1) referencial teórico, com discussões em torno da história da educação do campo (EdoC), perpassando pelo seu conceito histórico e sua atualidade; 2) caminhos metodológicos, em que explicitamos o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta e análise e ainda uma breve explicação sobre o *lócus* de realização da pesquisa; 3) análises e discussões da pesquisa, etapa em que faremos a fundamentação e descrição dos dados em torno do projeto de intervenção sobre família e escola; e, por fim, 4) teremos as considerações finais, em que, de maneira objetiva, trazemos os levantamentos mais relevantes do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico da concepção de Educação do Campo

A Educação do Campo (EdoC) tem sua origem ligada à luta dos sujeitos coletivos, parte da classe trabalhadora, camponeses, movimentos sociais, dentre outros. São sujeitos vindos de diferentes disputas sociais, mas com o mesmo objetivo: a luta das pessoas que vivem do e no campo pelo direito à educação, que lhes foi historicamente negado. Uma luta em que o que se busca, primeiramente, são escolas no campo para que, assim, possam se constituir como escolas do campo.

A identidade da Educação do Campo está justamente na luta por educação e na luta dos sujeitos que a compõem. Não se pode esquecer que os movimentos sociais sempre principiaram lutas em busca de uma educação ligada às realidades e necessidades da população do campo, uma educação que torne o meio rural e seu povo sujeitos ativos. Em meio a essa mobilização dos movimentos sociais por educação no e para o campo, devemos citar o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), que reivindica não só uma Reforma Agrária, mas também o direito à educação. Desde o início de sua luta, o MST teve uma preocupação educacional, que pode vir a contribuir para a emancipação do povo camponês. Segundo Saviani (2016, p. 17), "na concepção histórico crítica, a educação é vista como o ato de produção, direta e intencional de cada indivíduo e é produzida verdadeira e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Sobre o contexto histórico de educação do campo, Caldart (2012) apresenta contribuições importantes que esclarecem o surgimento do termo "Educação do Campo":

> O surgimento da expressão "Educação do Campo" pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada de Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho (Caldart, 2012, p. 259).

Portanto, a educação do campo nasce com o objetivo de atender às necessidades do povo camponês, garantindo-lhes os direitos já assegurados pelas leis, que defendem uma concepção político-pedagógica voltada para aumentar a ligação do povo camponês com a terra e as águas ao valorizar uma relação de

respeito e afinidade com o lugar onde se vive. A Educação do Campo desempenha um papel fundamental, servindo como suporte às pessoas que precisam da terra para sua subsistência e que, além de não terem condição financeira para migrar para a cidade, também têm dificuldade em garantir estudos e acesso a escolas para seus filhos.

A concepção de Educação do Campo surgiu dos movimentos sociais com a valorização da identidade do camponês, o fortalecimento dos laços de territorialidade e a significação da vida na terra, mostrando um modelo significativo de acordo com as expectativas e interesses da população do campo, que possui maneiras próprias de se relacionar com o meio em que vive. Essa concepção é fruto dos movimentos sociais do campo que buscam mudanças de paradigmas para o meio social camponês, tendo em vista que o homem é capaz de adaptar-se e transformar a sua organização social de acordo com as suas aspirações e necessidades.

Todas essas especificidades humanas devem ser consideradas e respeitadas para que aconteça o processo educativo, pois, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o sujeito não nasce um homem pronto, ele se torna homem a partir das intervenções sofridas ao longo de sua vida. É por meio do acesso à cultura e ao conhecimento – frutos da relação entre indivíduo e natureza – que o homem pode se tornar capaz de compreender e intervir na sua realidade. Sendo assim, a educação torna-se a principal ferramenta na formação e transformação humana, um processo difícil que, atualmente, vem sendo enfrentado dentro das salas de aula das escolas, principalmente daquelas que estão localizadas no campo.

Segundo Caldart (2019, n.p.), "juntar luta, identidade, trabalho, cultura e unidade política é um desafio ao mesmo tempo político e formativo, na organização das lutas e em práticas educativas". E, para isso, faz-se necessário considerar todo o processo que envolve o trabalho e a cultura desses sujeitos; somente assim será alcançado o verdadeiro objetivo da EdoC desde sua origem. A EdoC também está ligada à agricultura camponesa, uma vez que os sujeitos dos quais falamos anteriormente são agricultores, trabalhadores(as) do campo, são pessoas que lutam pela terra para continuar sendo agricultores, camponeses. Eles trazem conhecimentos adquiridos por meio das experiências vividas ao longo das lutas. Por isso, é necessário pensar na educação também como ferramenta de emancipação dos sujeitos, respeitando e considerando o contexto no qual estão inseridos.

É de suma importância, para a educação do povo do campo, que se conheça a sua realidade: quem são essas pessoas, como e onde vivem, como pensam e, principalmente, como aprendem. Como disse Caldart (2002, p. 26): "o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais". Portanto, deve-se garantir ao povo camponês não só uma educação no campo, mas também uma educação no e do campo. Ou seja, que considere as diferentes experiências desses sujeitos, propiciando-lhes formas de aprender e pensar sobre algo que lhes interesse, a partir de suas diferentes vivências e culturas.

2.2 Escola e família unidas por um mesmo objetivo

A família e a escola são instituições imprescindíveis na formação dos indivíduos e devem caminhar juntas em uma mesma direção, muito embora essa não seja uma realidade vivenciada no contexto escolar hoje. A maioria dos pais não enxerga a necessidade de estarem rotineiramente acompanhando seus filhos na escola, até mesmo porque a comunidade-alvo desta pesquisa é uma comunidade pequena, onde todos se conhecem e moram próximos à instituição de ensino. Sabemos que essa é uma questão que vem sendo bastante discutida e que precisa ser revista, pois é de fundamental importância no desenvolvimento do indivíduo como cidadão e, atualmente, encontra-se permeada por inúmeros fatores negativos, como: indisciplina, mau comportamento, baixo rendimento, desinteresse, ausência da família no ambiente escolar, dentre outros agravantes. Se a escola e a família têm, ambas, responsabilidade pela educação, então faz-se necessário que mantenham uma estreita relação que possibilite o melhoramento da educação, pois, como afirma Tiba (2002, p. 3): "[...] a escola, o pai e a mãe falam a mesma língua e têm valores semelhantes, a criança aprende sem grandes conflitos e não quer jogar a escola contra os pais e vice-versa".

No cenário atual, inúmeros fatores contribuem para o distanciamento entre família e escola, dentre eles, a correria do dia a dia e a falta de estudos. Tais condições fazem com que esses pais acabem delegando à escola encargos que são responsabilidade exclusiva deles, visto que a tarefa de educar não é dever apenas da escola – haja vista o curto período que passam na unidade escolar em comparação com o que ficam em casa com a família.

Partindo do princípio de que a educação é constituída por meio da prática social, faz-se necessária uma relação de

proximidade, ou seja, a escola e a família devem caminhar juntas em busca de um mesmo objetivo. O ideal é que ambas tracem metas que propiciem aos indivíduos uma efetiva aprendizagem, no sentido de torná-los seres pensantes, críticos, capazes de enfrentar e transformar as mais complexas situações que venham a surgir no meio em que vivem.

Tiba (1996, p. 140) afirma: "[...] o ambiente escolar deve ser de uma instituição que complete o ambiente familiar do educando". Em inúmeros momentos, quando a escola reclama de maus comportamentos ou indisciplinas dos alunos, uma grande maioria das famílias responsabiliza a escola por isso. No entanto, sabemos que esse não é um papel individual da escola e que, portanto, a família deve assumir sua responsabilidade junto à instituição na formação dos filhos.

Paulo Freire (1997, p. 9) nos mostra essa diferença entre educação escolar e educação familiar ao afirmar:

> O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado da professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalha com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforma a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, "longe" dos alunos.

A educação como um processo de produção e reprodução cultural e social possui duas dimensões, uma mais individual e

outra mais coletiva. A dimensão individual é aquela também considerada informal, que consiste na formação de hábitos, valores e habilidades. Essa é subordinada a um contexto social e cultural, mas é iniciada em casa pela família. A dimensão coletiva é a considerada formal, que consiste na transmissão de uma herança cultural de geração para geração por meio do trabalho de algumas instituições.

A escola, segundo a análise de Bourdieu, participa não só na transmissão e renovação da cultura, como também na renovação da desigualdade social por intermédio da imposição da cultura dominante como cultura legítima. São as crianças dos meios sociais privilegiados que estão mais aptas a incorporar a cultura dominante veiculada pelo sistema de ensino. Como diz o autor:

> É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998, p. 41).

À família cabe a função da educação dos valores éticos e morais, a transmissão de afeto, segurança e a proteção aos filhos. Sobretudo quando se trata da educação infantil, o papel da família é indispensável em comunidades campesinas, nas quais seu grupo social é bem mais restrito, sendo formado, em sua maioria, por familiares e amigos próximos. Segundo Gomide (2009, p. 9):

> A família ainda é o lugar privilegiado para a promoção da educação infantil. Embora a escola, os clubes, os companheiros e a televisão exerçam grande influência na formação da criança, os valores morais e os padrões de conduta são adquiridos

> essencialmente através do convívio familiar. Quando a família deixa de transmitir estes valores adequadamente, os demais veículos formativos ocupam o seu papel. Nestes casos, a função educativa, que deveria ser apenas secundária, muitas vezes passa a ser a principal na formação de valores da criança.

No entanto, para que essa relação de proximidade ocorra efetiva e satisfatoriamente, é preciso que a escola também busque iniciativas inovadoras e que a direção, a equipe pedagógica, os professores e demais funcionários proporcionem um ambiente atrativo e acolhedor, que favoreça, valorize e incentive a inserção e a participação da família. Assim, espera-se que as famílias se sintam parte importante na produção do conhecimento repassado para seus filhos e que sejam valorizados e respeitados os valores morais e sociais que as famílias possuem. Seus conhecimentos e experiências não podem, nem devem, ser desconsiderados num processo de gestão democrática. No campo, existem conhecimentos que são repassados de pais para filhos e não devem ser desconsiderados, mas devem ser relacionados ao conhecimento científico.

Como vimos no decurso deste trabalho, a identidade da classe trabalhadora do campo começa a ser formada à medida que os indivíduos se organizam politicamente de forma coletiva, para assim defenderem seus interesses, em oposição aos interesses das classes dominantes. Isso pode ser observado no decorrer da história de lutas dos povos camponeses por terra, educação e outros direitos.

Assim sendo, a escola do campo deve ser pensada e feita onde os povos camponeses estão, pois ela deve fortalecer uma identidade específica que valorize o trabalho dos camponeses, a diversidade cultural do campo, as relações humanas como condição da existência social e, ainda, pense esses sujeitos como

produtores de história, mais especificamente das suas histórias. Essa identidade busca garantir a universalização do acesso e da permanência da população do campo na educação. Mais do que uma realidade, o campo é um espaço social, com valores, culturas e saberes que devem ser respeitados e valorizados. Em contrapartida, as políticas educacionais para o campo ainda são pensadas e rotuladas como uma realidade urbana, como se o campo e a cidade fossem parte de uma mesma realidade.

Nesse contexto, quem mais sofre são essas pessoas provenientes de grupos que foram historicamente marginalizados, que continuam sendo discriminados e, de certo modo, obrigados a se enquadrar em um modelo cultural desconectado de sua realidade. As escolas e seus currículos continuam sendo elaborados conforme a visão da classe dominante, sem interesse em uma sociedade geradora de conhecimento, isto é, que forme pessoas com um pensamento crítico, capazes de questionar e intervir na sua própria realidade.

O empecilho aqui abordado é vivenciado por educadores constantemente, visto que a está, em grande parte, mergulhada em uma sociedade que, por si só, gera exclusão. A escola do campo constitui-se em um espaço privilegiado de luta, mesmo nesse contexto de desigualdades. Por isso, torna-se fundamental o reconhecimento dos mecanismos que sustentam o fazer escolar em suas práticas cotidianas, buscando superar instrumentos reprodutores e segregadores da educação brasileira – em especial, a educação do campo.

Sabemos que a educação é um processo contínuo inerente à vida. Assim sendo, à medida que vivemos as mais diferentes situações, estamos também educando a nós mesmos; quando criamos e recriamos o nosso dia a dia, estamos vivenciando um

processo educativo. Por isso, faz-se necessário nos questionarmos sobre a educação que queremos construir. Segundo Brandão (2001): "quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá o polimento". Portanto, a educação precisa ser vista em um contexto mais amplo. Além da perspectiva das instituições formais, precisa ser entendida como um fenômeno que acontece em diferentes momentos ao longo da vida.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresenta-se nesta seção a descrição da metodologia utilizada no trabalho, com o propósito de expor os caminhos que foram percorridos, tanto no levantamento dos dados do estudo, quanto na forma de analisá-los, explicando e respondendo ao problema de pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa realizada acerca da relação entre família e escola da Unidade Escolar José Alves Rodrigues foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, com características e etapas seguidas por meio da pesquisa-ação. No que tange à abordagem qualitativa, Minayo (2014, p. 57) destaca que:

> O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Sendo assim, esse tipo de pesquisa está relacionado ao estudo de aspectos subjetivos de fenômenos sociais ou

comportamentais; tem caráter exploratório, tendo como objetivo compreender determinados fenômenos e/ou comportamentos. Portanto, a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada. De acordo com Thiollet (1998, p. 14), a pesquisa-ação caracteriza-se como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, a pesquisa-ação é uma maneira de investigar algo, fazendo uma autorreflexão de forma coletiva que envolve todos os pesquisadores e pesquisados na resolução ou na busca de estratégias para solucionar o problema. Ela possibilita que pesquisador possa intervir junto ao problema, estimulando os participantes a construírem novos saberes enquanto agem de forma crítica e reflexiva.

Para nos ajudar a realizar a pesquisa, utilizaremos a Pedagogia Histórico-Crítica dos conteúdos. Segundo Saviani (2016), a educação tem o papel de tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, já se encontram num contexto que é tido como produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Nesse ponto a educação é vista como elo que tem como ponto de partida e de chegada a própria prática social. Conforme Saviani:

> [...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem.

> Consequentemente, se a existência humana não é garantida pela natureza, ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios homens, o que significa que aquilo que chamamos de natureza (Saviani, 2016, p. 19).

Portanto, sendo o ser humano produto da educação, a escola é vista como principal ferramenta para essa transformação que ocorre por meio da mediação. Para esta pesquisa, foram envolvidas famílias, alunos da educação infantil e funcionários da Unidade Escolar José Alves Rodrigues na comunidade Kamalaú, zona rural de Luzilândia/PI.

3.2 Coletas de dados

A coleta de dados foi feita com a ajuda da observação e das rodas de conversa, ambos instrumentos de pesquisa. Segundo Gil (1999), a observação é considerada um dos elementos fundamentais para uma pesquisa, principalmente na coleta dos dados. Ela traz a vantagem de que os fatos podem ser percebidos diretamente, ou seja, sem intermediação, possibilitando ao pesquisador delinear cada uma das etapas de estudo. Na pesquisa realizada, utilizaremos a observação para anotar e analisar as informações relevantes ao tema de estudo: a relação família e escola no campo.

Segundo Afonso e Abade (2008), as rodas de conversa podem ser compreendidas como metodologias participativas, cujo referencial parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise e da educação. Seu fundamento metodológico está alicerçado nas oficinas de intervenção, tendo como objetivo a constituição de um espaço onde os participantes reflitam acerca do seu cotidiano ou da sua realidade. Para isso, as rodas de

conversa devem ser realizadas em um ambiente que facilite a comunicação e a interação entre os grupos, a fim de que possam superar seus medos.

As rodas de conversa realizadas na pesquisa contaram com a presença de 15 pais, que foram acolhidos com um café da manhã. Após a recepção, foram realizadas dinâmicas de quebra-gelo, para que, assim, os participantes pudessem se sentir à vontade para se expressarem de forma espontânea no decorrer da conversa.

A observação e as anotações no caderno de campo serviram para evidenciar a percepção dos envolvidos e expor, de modo claro, a linha de investigação, tornando-a mais isenta de interpretações eminentemente subjetivas. Os resultados obtidos serão apresentados na seção seguinte.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de intervenção intitulado "Parceria Família e Escola: Uma aproximação necessária" consiste em aproximar a família do ambiente escolar, de forma que esta participe ativamente, tanto na vida escolar dos filhos, como nas decisões da escola. O projeto foi desenvolvido em cinco etapas, separadas da seguinte forma:

Na primeira etapa, foi realizada uma roda de conversa com as crianças, em que foi abordado o tema família, explicando-se que existem vários tipos de família e mostrando-se imagens. Cada uma mostrou como era formada sua família, usando *dedoches* dos membros da família. Depois, cada uma representou sua família por meio de desenho. Nesse momento, percebeu-se o não reconhecimento, por parte das crianças, das mais diferentes

estruturas familiares presentes hoje. Para elas, a família é apenas aquela formada por pai, mãe e filhos(as). Segundo Carlos Teixeira Giorgis (2011, p. 180):

> Com a evolução dos costumes, a Constituição deu nova dimensão à concepção de família, introduzindo um termo generalizante: entidade familiar. E alargou o conceito de família, passando a proteger relacionamentos outros além dos constituídos pelo casamento; também emprestou juridicidade aos enlaces extramatrimoniais até então marginalizados pela lei, colocando o concubinato sob regime de absoluta legalidade. As uniões de fato entre o homem e a mulher foram reconhecidas como entidade familiar, com o nome de união estável; a proteção também se estendeu aos vínculos monoparentais, formados por um dos pais e seus filhos.

Sabemos que, atualmente, existem diferentes estruturas familiares que vão além do meio familiar constituído pelo casamento ou pela herança genética. Nessas estruturas, existem laços afetivos que determinam essas relações familiares. As famílias podem ser constituídas pelos pais com filhos adotados ou próprios, por exemplo.

Na segunda etapa, foram realizadas atividades escritas sobre a família. As crianças deveriam nomear os familiares e depois construir árvores genealógicas, colocando cada membro no local indicado. Além disso, houve um exercício focado na contagem de parentes, com o objetivo de identificar a quantidade de membros constituintes de cada família, por meio do uso de plaquinhas numeradas. Durante essa atividade, pudemos identificar que as crianças já estão desenvolvendo a escrita e o reconhecimento de letras, sílabas e até mesmo palavras; elas também já entendem o conceito de mais e menos quando se trata de quantidades. Porém, percebemos que as crianças ainda ficam confusas no que diz respeito às diferentes estruturas familiares,

pois, durante suas falas, foi possível identificar que a maioria tem o conceito de família definido como aquela composta por pai, mãe e filhos.

Na terceira etapa, foi feita uma minigincana na escola, para a qual os pais foram convidados a participar, sendo recebidos com mensagem de boas-vindas. De início, foi explicado o projeto e ouvidas as falas dos pais em uma roda de conversa, seguindo a defesa de Afonso e Abade (2009, p. 19): "A roda de conversa é uma metodologia participativa que tem como forma de se trabalhar incentivando a participação e reflexão". Por isso, buscou-se, de forma dinâmica e espontânea, criar condições para um diálogo entre os participantes. Em seguida, os pais foram convidados a interagir com as crianças em dinâmicas como: passa a bola, boliche e caça ao tesouro. De acordo com Luna (2008, p. 57):

> [...] quando o sujeito se sente desafiado pela perturbação (no jogo, por exemplo, quando se vê diante de uma situação-problema) e tem como valor superá-la, ele age com disciplina (atenção, concentração, persistência, respeito) com o intuito de vencer. Nessa perspectiva, o sujeito reage à perturbação, com disciplina, visando a "reequilibração" do seu sistema (regulação).

As brincadeiras e os jogos têm um papel importante para as crianças, pois, ao brincar espontaneamente, elas podem aprender de forma prazerosa, desenvolvendo a comunicação, a imaginação, a criação e até mesmo o bom relacionamento com os demais.

Esse foi um momento muito interessante, porque, além de os pais terem demonstrado interesse em vir à escola, dada a presença de todos os responsáveis, essa etapa também proporcionou uma oportunidade de eles interagirem com seus filhos, seja torcendo, incentivando e/ou cooperando com as

crianças na realização das atividades propostas. Essa dinâmica lhes permitiu perceber quais são as dificuldades e os potenciais de suas crianças.

Quanto às atividades baseadas na roda, percebemos por meio das falas de alguns participantes a satisfação com o quão interessantes e proveitosas foram as atividades desenvolvidas. Segundo os pais, são momentos assim que atraem as crianças à escola e fazem com que elas enxerguem a instituição como um ambiente de possibilidades. Ainda de acordo com os responsáveis, dentre suas maiores dificuldades está a baixa escolaridade, pois a maioria se considera analfabeta, o que acaba distanciando-os da escola por acreditarem que não podem contribuir significativamente. Outro motivo destacado por alguns dos participantes é que pensavam ser desnecessária sua presença na escola, já que se trata de uma comunidade pequena, com a escola próxima de suas casas, onde todos se conhecem.

Na quarta etapa, a atividade a ser realizada é uma palestra com um profissional que reforçará a importância da parceria entre a família e a escola. Haverá também a realização de um bingo com brindes, patrocinado pelos funcionários, a fim de arrecadar dinheiro para a festinha de encerramento. Por fim, na quinta etapa, a atividade a ser realizada é a confraternização de encerramento das aulas; nela estarão presentes pais e alunos para a entrega dos resultados e para as apresentações das próprias crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos compreender a importância da educação do/no campo, levando em conta sua realidade, sem desconsiderar os

conhecimentos trazidos da vivência desses sujeitos que trabalham e constroem seus saberes no e do próprio campo. É importante perceber que as escolas do campo possuem potencialidades de mobilização e que é nela que temos parte de um grupo organizado em prol da educação.

A educação do campo é essencial para os sujeitos que ali vivem e passa a ser uma ferramenta imprescindível para diminuir o índice de analfabetismo e formar cidadãos críticos, preparados para fazer a leitura do mundo e para o mundo do trabalho. A educação do campo surge com o objetivo de atender às necessidades da população camponesa deve ter também uma concepção político-pedagógica voltada para fortalecer esse vínculo do camponês com a terra e o lugar onde vive. Com a educação do campo, surge também uma oportunidade de acesso dos camponeses ao conhecimento científico, sem que precisem deixar sua origem. Trata-se de uma educação necessária e possível de se concretizar, trabalhando e estimulando os saberes já existentes nos povos do campo.

Cabe à escola do campo procurar atender às expectativas desses estudantes, garantindo-lhes um ensino de qualidade e um espaço em que se reproduza uma educação emancipatória, que perpasse e transforme a vida dessas pessoas. A educação do campo deve habilitar o sujeito a reconhecer-se no meio social em que vive, permitindo-lhe compreender que, vivendo e estudando no campo, também é possível ter um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e que, para isso, não precisa migrar para a cidade.

No entanto, percebemos fatores que ainda afetam muito a educação do campo, que vão desde a falta de profissionais capacitados para essa modalidade, até a situação física das escolas e a desvalorização do campo como espaço de aprendizagem. O

reconhecimento da Educação do Campo é importante, pois ela pode contribuir, e muito, para a formação de cidadãos críticos, sujeitos capazes de transformar o meio em que vivem.

Para tanto, pretendemos criar um grupo de estudos para a alfabetização de pais e filhos, envolvendo os responsáveis e as crianças da comunidade. Nessa iniciativa, eles contarão com o apoio da equipe escolar, que lhes dará apoio e instruções por meio de grupos de WhatsApp e presencialmente, além da disponibilização de cadernos de atividades e do acompanhamento durante o processo. Com essa atividade, para além de proporcionar um maior desenvolvimento dos participantes, também será possível estreitar os laços de proximidade entre pais e filhos e de toda a comunidade.

Em suma, consideramos que a emancipação humana e política do indivíduo, principalmente do camponês, depende da valorização da identidade, da cultura e das vivências desses sujeitos do campo e da consideração deles como seres importantes na sociedade.

Realizar este estudo possibilitou uma melhor compreensão sobre as dificuldades que ainda existem na relação escola/família. Ambas encontram algumas barreiras para sustentar uma parceria e para compreender como essa boa relação entre as partes pode contribuir na vida e na educação das crianças, seja em casa ou na escola. Durante o projeto, foi possível observar o quanto as famílias campesinas ainda sentem dificuldade em participar da vida escolar dos filhos, pois elas se sentem despreparadas quando se comparam aos professores. Ainda falta muito para alcançarmos uma parceria efetiva entre a família e a escola, porém, se agirmos em busca do necessário para unir essas duas instituições, nosso sucesso será maior em todos os aspectos. Para isso, faz-se necessário o planejamento de

atividades pedagógicas que envolvam a família na escola, sempre respeitando e valorizando a identidade do povo camponês.

Sabemos que, atualmente, a educação como um todo vem passando por um desmonte em todas as etapas e esperamos que, por meio da discussão das ideias aqui colocadas, possamos contribuir para possíveis mudanças e alterações do ensino como um todo nas escolas – em especial nas escolas do campo, nas quais estamos sendo mais desafiados nesse sentido.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, e13839, p. 1-27, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 87-133.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p. 55-76.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIORGIS, José Carlos Teixeira. Os arranjos plurais e seus efeitos jurídicos. In: SOUZA, Ivone M. Candido Coelho de (coord.). **Família contemporânea**: uma visão interdisciplinar. Porto Alegre: Letra&Vida, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMIDE, Paula Inez da Cunha. **Pais presentes, pais ausentes**: regras e limites. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUNA, Fábio Garcia de Almeida. **(In)disciplina em oficinas de jogos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 82-103.

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996. 240 p.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Gente, 2002.

Educação do Campo no Assentamento Palmares:

da luta pela terra ao direito à educação na perspectiva da PHC

Maria de Jesus Ferreira Machado Silva
Maria Lemos da Costa

1 INTRODUÇÃO

Ao discutir a Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a partir da luta dos movimentos sociais do campo, foi possível idealizar leis e implementar políticas públicas destinadas às populações camponesas, como a Educação do Campo, que assegura a esses sujeitos a consideração de suas especificidades e necessidades. Por isso, faz-se necessário um processo de (re) afirmação dessas políticas e da valorização permanente do campo, sendo a educação uma das condições humanas fundamentais nesse processo.

Dessa forma, muitos desafios têm sido revelados, constatados nas minhas experiências no Assentamento Palmares, onde o sujeito enraíza-se na terra a que pertence e nela se torna solidário a outros que lutam para que seus direitos se efetivem. Ao realizarmos o Inventário da Realidade, proposto logo no início da Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo, oferecida pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), refletimos acerca dos processos de assentamento e

como estes estão articulados diretamente à luta por uma educação como direito de todos (Brasil, 1988). Mediante o exposto, neste estudo partimos do seguinte problema de pesquisa: como se constitui a luta pela terra em articulação ao direito à educação no Assentamento Palmares na perspectiva da PHC?

Essa temática se justifica considerando minhas vivências na comunidade e por trabalhar como professora da Unidade Escolar Bernardo Sabino, onde a educação é muito valorizada no Assentamento desde o início da ocupação. A escola do Assentamento é aberta à comunidade, pois foi uma das primeiras conquistas por meio da luta, e é na escola que a comunidade encontra apoio para a realização de suas atividades, criando, por meio da educação, uma relação de força econstruindo sua própria identidade, de forma coletiva, atuando como agentes facilitadores do desenvolvimento dos camponeses.

Considerando o exposto e o problema de pesquisa, delimitamos para este estudo os seguintes objetivos: o geral, analisar como se constitui a luta pela terra em articulação com o direito à educação no Assentamento Palmares na perspectiva da PHC; e os específicos: conhecer a história do Assentamento Palmares sobre a luta pela terra e o direito à educação, discutir as práticas docentes a partir da luta pela terra em articulação com o direito à educação numa perspectiva da PHC e refletir sobre os processos formativos nos diferentes espaços e tempos por meio da luta e do direito à educação.

Na metodologia, optamos pela abordagem qualitativa com a pesquisa-ação. O estudo foi realizado no Assentamento Palmares, zona rural do município de Luzilândia/PI. Como partícipes do estudo, tivemos os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para construir os dados, selecionamos a

observação participante com registro das atividades no diário de campo.

Para as discussões, buscamos embasamento nas postulações teóricas de: Saviani (2011, 2013, 2016), Caldart (2004, 2009, 2012), Arroyo (2012), Brasil (1988, 1996), dentre outros, que discutem a temática. Essa pesquisa tem relevância social e acadêmica, pois contribuirá para a conscientização da comunidade em continuar lutando por seus direitos, buscando alternativas que fortaleçam a luta dentro de uma concepção emancipatória apoiada num processo de construção social. Também ampliará e fomentará os debates acerca da temática, implementando as discussões para a produção de conhecimentos no que se refere à Educação do Campo.

O trabalho está estruturado em: introdução; na sequência, a seção "A luta pela terra como processo de construção social: uma história de luta e resistência na educação do campo"; em continuidade, "Os caminhos percorridos na pesquisa"; na sequência, "História do Assentamento Palmares às práticas na Educação do Campo: o que revelam os dados?", com os resultados e a discussão. Por fim, finalizamos com as "Considerações finais", trazendo os resultados do estudo.

2 A LUTA PELA TERRA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Afirmar que uma luta social produz e reproduz um movimento sociocultural que é maior do que ela mesma significa dizer que sua dinâmica projeta dimensões relacionadas ao modo

de vida das pessoas em uma sociedade. Essa perspectiva implica a construção de valores, posturas,visão de mundo, tradições, costumes, modos de construção de existência, provocando a reflexão dos sujeitos, como protagonistas da sociedade, sobre si mesmas.

A Educação do Campo surge nesse movimento que permeia a luta e também a resistência dos movimentos sociais do campo que, coletivamente, pautam em suas agendas a reforma agrária, as políticas públicas e a expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo. Segundo Caldart (2012), historicamente se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais, ou seja, a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade.

É importante destacar que, para implantar a Educação do Campo no campo, trava-se uma luta abraçada pelos movimentos sociais, dentre os quais destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), junto a outros segmentos da sociedade. Esse conjunto de lutas e ações constitui-se em um processo de natureza social e político-cultural, buscando uma identidade coletiva para o movimento, com reivindicações a partir de interesses comuns. É nesse sentido que, na luta pela terra, os movimentos sociais do campo incluem a escolarização como pauta reivindicatória, entendendo-a como um direito social e humano fundamental.

É nessa perspectiva que os "Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força

social na sociedade civil" (Gohn, 2007, p. 12). O objetivo não é somente o acesso, mas, igualmente, as condições de permanência e de aprendizagens com qualidade que propiciem a esses sujeitos aprender, apropriar-se dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos socialmente produzidos e acumulados, porém, sem desvalorizar, ocultar e silenciar os modos de vida dos camponeses, possibilitando a adoção de uma postura crítica frente à realidade em que estão imersos.

Por isso, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza com práticas pedagógicas intencionais, vislumbrando uma direção emancipatória. Nesse sentido, a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, de suas questões e contradições, de seu movimento. Mas essa ligação entre escola e vida (trabalho, luta, cultura, organização social, história) precisa de uma formulação pedagógica séria e comprometida, a fim de que os momentos de estudo não se reduzam a conversas sobre aspectos ou problemas da realidade, mas possam garantir efetiva apropriação de conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza.

Há necessidade de outras pedagogias, porque são outros sujeitos (Arroyo, 2012), e da construção de currículos que tragam outras práticas, com outros saberes que articulem a relação entre homem e natureza. A Educação do Campo deve procurar atender aos anseios da população do campo, a fim de garantir uma educação de modo que as pessoas que trabalhem nesse espaço se encontrem, organizem-se e assumam a condição de camponeses que constroem sua própria história. Nesse cenário, as lutas e as resistências constituem em aspectos constitutivos desse processo.

Então, conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. É nessa perspectiva que discutimos a Educação do Campo como direito de todos e dever do Estado, conforme preconiza a Constituição Federal (Brasil, 1988).

A educação como direito público subjetivo é garantido constitucionalmente e faz com que o Estado passe a ter maior responsabilidade com o setor educacional, por meio da incorporação de propostas que expressavam as reivindicações dos movimentos organizados da sociedade civil. Nela, a educação rural foi considerada como direito, mas um direito ainda inspirado no paradigma urbano.

Por isso, a Constituição Federal (Brasil, 1988) se tornou instrumento balizador para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) focasse a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especificidades locais.

Refletir sobre a Educação do Campo é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades do campo. Nesse sentido, o governo brasileiro, pressionado pelos movimentos sociais do campo, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Segundo essas Diretrizes, a identidade da escola do campo, de acordo com o Art. 2 – Parágrafo único, é

definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e de 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 do País (Brasil, 2002).

De acordo com as Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002), a identidade da escola do campo se define nas relações construídas por meio da realidade e dos saberes que os estudantes já trazem na memória, saberes historicamente construídos coletivamente, possibilitando um diálogo entre diferentes sujeitos, valorizando o que é comum a todos e permitindo o acesso à ciência e à tecnologia. No que se refere à educação para a população do meio rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e de implementação das políticas educacionais na realidade brasileira.

É importante compreendermos que o campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. A Educação Rural se constitui em um mecanismo de subordinação e de alienação, bem como de propagação desse poder, enquanto, na Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes. Por isso compreendemos que a expressão Educação do Campo, em vez de educação rural, reflete o sentido atual do trabalho do camponês e das lutas sociais e culturais desses grupos.

Para Fernandes e Molina (2004), a Educação Rural tem sua origem no pensamento latifundista empresarial, sendo uma forma de controle político sobre a terra e sobre as pessoas que

nela vivem; não é pensada pelos povos do campo, é elaborada sem sua participação. Seus idealizadores veem o campo apenas como espaço de produção e seus sujeitos apenas como produtores e não como protagonistas. Nesse sentido, a consolidação da Educação do Campo representa o resultado das lutas dos povos do campo, protagonizadas pelos movimentos sociais que, na luta pela terra, depararam-se com a ausência da escola nos acampamentos, nos projetos de assentamento e nos assentamentos.

O enfrentamento desses atores a essa realidade buscou constituir alternativas educativas que atendessem às suas necessidades, desenvolvidas nos Centros Familiares de Formação em Alternância, na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), fazendo surgir o Movimento por uma Educação do Campo.

Para Pires (2012), esse movimento destaca a importância da Educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades campesinas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, preconiza que a educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade. É válido destacar, nesse sentido, que no campo há uma diversidade de sujeitos sociais, cujo vínculo maior se faz com a terra.

Partimos do princípio de que a Educação do Campo não é, pois, uma associação de pessoas, mas de coletivos ou organizações de trabalhadores, de diferentes tipos e formatos. É o povo do campo e em luta que constrói a identidade principal da Educação do Campo. A educação, pensada no sentido de formação humana, não apenas a educação escolar, mas a educação no seu

sentido amplo, pensada como uma ação humana geral, o que implica a educação escolar, mas não se limita a ela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte (Saviani, 1999). Por isso, a educação ocorre no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com amigos, nas igrejas, nos movimentos sociais etc. (Brasil, 1996). Os processos educativos permeiam as atividades da vida das pessoas, que, ao desenvolverem suas práticas, produzem saberes, culturas, modos de vida e suas identidades.

É por isso que Saviani (1999) sugere que se priorizem os conteúdos para lutar contra a farsa da escola, que devem apontar para uma pedagogia revolucionária, pois se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, pois ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. As postulações do autor derivam de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos.

É nessa perspectiva que discutimos a PHC, uma teoria que traz a pedagogia como instrumento que pode influenciar na construção de uma sociedade e, nessa, os indivíduos interferem nas práticas educativas. Oportuniza ultrapassar o caráter tecnicista ao incorporar a percepção de como os fatores histórico-sociais permeiam e interferem nos processos de educação. Então, a PHC propõe uma nova forma de educar, a qual privilegia a instrumentalização, a prática social, a problematização e a catarse (Saviani, 1999), numa perspectiva de transformação social para a formação do ser humano. O tópico que segue traz essa discussão.

3 A PHC COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Saviani (2012), a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação, conforme o autor, é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Para o autor, o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado, em larga escala, pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está determinado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos, como a Geologia, a Geografia, a Agronomia, assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais.

Para Saviani (1999), os indivíduos das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, por isso não podem defender seus próprios interesses, porque se encontram desarmados contra os dominadores, os quais se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Esse modelo tem implicado resistências e lutas nabusca de uma construção de um projeto anti-hegemônico de educação. A PHC entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global.

Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. O ponto de partida metodológico da PHC "[...] não é a preparação dos alunos,

cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos" (Saviani, 2012, p. 70-73). Essa prática é comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Nessa perspectiva, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram.

Cabe, dessa forma, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreenderas relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica também, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas.

É válido pontuar que as possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens, organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento e das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação, uma educação como direito público subjetivo, com condições de acesso e permanência, como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988).

Considerando a concepção que nos orienta, podemos afirmar que a Educação do Campo (EdoC) tem suas raízes originárias: 1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2002). São os sujeitos coletivos do trabalho do campo que vinculam a luta por educação a outras lutas e com a realidade do campo que os produz e os põe em luta.

A EdoC nasceu vinculada à luta pela terra. Luta que, em uma formação social com os traços históricos da nossa, a insere necessariamente na luta de classes em que o conflito agrário é parte essencial do confronto entre capital e trabalho. Então, fortalecer a Educação do Campo hojeé mantê-la vinculada às suas raízes de constituição, sem cristalizá-la no estado em que nasceu. Assim, a luta pela terra constitui-se luta contra a expropriação e a exploração, operadas pelas relações sociais capitalistas sobre famílias/comunidades/organizações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, dentre outros trabalhodores que vivem no campo e produzemsuas identidades, e nas quais se estabelecem relações de produção, de poder político e de invasão cultural. Desse modo, a EdoC se materializa nesses territórios em disputa, onde o campo é o campo do camponês, lugar de produção e de existência.

É nesse sentido que, ao discutirmos a PHC, é possível considerar a riqueza de saberes que essa população camponesa produz nas suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo incorpore o respeito à diversidade cultural e os princípios de uma Educação do Campo, pois a Educação do

Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; por isso, deve estar pautada nos seguintes princípios: a) fortalecer o papel da escola, que é formar sujeitos e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; b) valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo em seus diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem no desenvolvimento sustentável; c) vincular a escola à realidade dos sujeitos; d) ter a educação como estratégia para o campo; e e) desenvolver a autonomia e a colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Saviani, 2013).

Esses princípios estabelecem a necessidade de formar os sujeitos do campo para a emancipação, condição fundamental para proporcionar uma educação eivada de um sentido libertador, sentido esse que não abdica do acesso aos conteúdos universais produzidos no decurso do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, pois são essencialmente necessários para proporcionar aos indivíduos os pressupostos para uma transformação da sociedade.

Pensar a educação a partir desses princípios, na sociedade atual, sugere que a educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) possui características de um ensino diferenciado, que deseja transformar a essência do homem, contribuindo não só com conteúdos formais, mas de forma livre, a fim de construir práticas que abordem política, cultura e emancipação humana, ou seja, uma educação emancipatória. Por isso, a tarefa do MST não se resume a produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, mas também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em suas culturas e modos de produção de existência (Caldart, 2009).

Essa intenção torna o movimento também pedagógico, com dimensões próprias. Uma de suas dimensões está ligada aos novos sujeitos das reflexões pedagógicas, pois passa a ser considerado pela sociedade como produtor da própria teoria de educação, tornando-se sujeito pedagógico. A outra dimensão refere-se à formação humana, com ações de caráter político, econômico e sociocultural. Então, segundo Caldart (2009), ao olhar para os movimentos sociais vemos as articulações nas lutas como sujeito pedagógico, o que significa retomar uma vez mais a reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social na qual se insere.

É importante destacarmos que, quando acontece uma ocupação, o MST preocupa-se em garantir uma escola voltada para crianças, jovens e adultos. O local que acomoda os estudantes tem o nome de Itinerante, construído antes dos barracos de moradia. Nesse mesmo local, há encontros de militantes. Para Morissawa (2001, p. 239), "[...] a escola do MST tinha de ser diferente: professores que fossem simpatizantes da luta pela reforma agrária; conteúdos incluindo a história do MST; livros contendo a experiência dos sem-terra; relação professor-aluno constituindo uma relação de companheiros".

Isso implica uma pedagogia que reconheça as relações sociais e as construções históricas que fortalecem a cultura, as especificidades e as singularidades que identificam o povo do campo, enfim, uma pedagogia pautada na formação crítica. Por isso, defendemos a PHC na Educação do Campo, vislumbrando uma transformação social, a partir da análise da própria realidade pelos sujeitos, uma educação pensada pelos camponeses.

4 METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Neste estudo, a metodologia adotada implicou um levantamento de dados a partir de uma pesquisa de campo, possibilitando demarcar os desafios da luta pela terra com direito à educação no Assentamento Palmares. Dessa forma, optamos pela abordagem qualitativa com a pesquisa-ação, por meio da qual propomos um projeto com atividades de intervenção.

A pesquisa-ação parte do entendimento de que, no atual contexto, marcado por transformações rápidas, repentinas e por uma ampla diversidade de iniciativas sociais, traz possibilidades de identificar e resolver problemas coletivos, bem como de promover a aprendizagem dos atores e dos pesquisadores envolvidos (Thiollent, 2000). Tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguir responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora.

Distingue-se da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação, ao mesmo tempo, altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. Também pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também, dos pesquisados em torno de uma ação, que se dá de modo planejado, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (Thiollent, 2000). Dessa forma, essa metodologia é vista como um tipo de investigação-ação, processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada.

A pesquisa foi realizada no Assentamento Palmares, situado na região norte do Piauí, localiza-se no município de

Luzilândia, aproximadamente a 265 km da capital, Teresina. Ao realizarmos o Inventário da Realidade, considerando as postulações teóricas de Caldart (2012), proposto logo no início da especialização, conforme especificado na introdução deste estudo, refletimos acerca dos processos de assentamento e como estes estão articulados diretamente pela luta por uma educação como direito de todos (Brasil, 1988).

Esses aspectos da realidade estudada contribuíram para a compreensão acerca da organização da prática pedagógica da Educação do Campo na Escola Municipal Bernardo Sabino, localizada no Assentamento Palmares, fruto da luta de mulheres e de homens que, juntos, vivenciaram momentos de vitórias e derrotas, alegrias e tristezas, sonhos e frustrações. O Assentamento recebeu o nome de Palmares em homenagem a Zumbi dos Palmares, que ficou conhecido como um dos líderes, por ter liderado e resistido contra os ataques dos portugueses.

A escola possui 2 salas de aula, de alvenaria, e 5 salas com divisórias de compensado, além de 1 sala adaptada para maternal I, 1 diretoria, 2 banheiros, utilizados por alunos, professores e demais funcionários, uma cantina e um pátio de 14 m^2, que foi adaptado para funcionar como sala de aula, pois as salas existentes não eram suficientes para atender à demanda de alunos matriculados. Foi oficialmente legalizada em 2000 e construída em 2008. É uma instituição pública, mantida pela Secretaria de Educação do município de Luzilândia/PI. Atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à EJA, distribuídos nos turnos da manhã, da tarde e da noite.

Para produzir os dados, optamos pela observação participante a partir das atividades desenvolvidas e registradas no diário de campo, o que nos possibilitou propor um projeto de

intervenção. A observação participante, segundo May (2001, p. 177), é o "[...] processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo". Nesse processo, o pesquisador acompanha e vive a situação concreta que abriga o objeto de estudo.

Para a análise dos dados, optamos pela técnica da Análise de Conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2016). Seu movimento analítico é constituído de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. O tópico que segue traz os resultados e as discussões.

5 DA HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO PALMARES ÀS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE REVELAM OS DADOS?

Nessa seção, discutimos os resultados e as discussões dos dados construídos com o Inventário da Realidade que, segundo Caldart (2009), é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. O Assentamento Palmares recebeu esse nome em homenagem a Zumbi dos Palmares, que ficou conhecido por ter liderado e resistido contra os ataques dos portugueses. O local está situado na região norte do Piauí, localiza-se no

município de Luzilândia, aproximadamente a 265 km da capital, Teresina.

Fruto de ocupação de terra, organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) local e também da Comissão Pastoral da Terra (CPT), possui uma área de aproximadamente de 1.440 hectares, onde vivem cerca de 150 famílias, sendo que apenas 101 dessas famílias são oficialmente cadastradas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). As demais são parentes dos assentados e assentadas, que moram como agregadas. As fotos que seguem trazem a visão panorâmica da localização do Assentamento Palmares, apresentando a agrovila e a área de produção, respectivamente.

O Projeto de Assentamento (PA) é uma conquista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que trabalha com três eixos de luta: a luta pela posse da terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade. O acampamento é, portanto, o grande espaço de formação política e ideológica de seus sujeitos, em especial, das mulheres e jovens, por serem mais ousados. O Assentamento Palmares é fruto da união de mulheres e homens que, juntos, vivenciaram, em meio a lutas e resistências, o direito à terra e à educação.

Foi uma ocupação de terra realizada coletivamente por um grupo de famílias que deu origem a um acampamento de sem-terra. Das várias implicações que tal ação representa, uma delas, talvez a mais importante, é que ela introduz no cenário social um grupo social que passa a existir e a ser focalizado como sem-terra. Os movimentos sociais são protagonistas ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, lutando e promovendo políticas

vindas do povo para o próprio povo e não políticas formuladas pela hegemonia capitalista e direcionadas às classes populares.

E, para isso, é necessário despolitizar os currículos de formação, incorporando o conhecimento da sociedade em que se vive, a história de produção das desigualdades e de dominação da agricultura e de seus trabalhadores à lógica do capital (Arroyo, 2012). No Assentamento Palmares, a principal atividade econômica é a agricultura, por meio da exploração das culturas do milho, do feijão e do arroz, usados principalmente para o consumo próprio, bem como a criação de aves, pequenos animais e pecuária leiteira e de corte, também para o consumo familiar. Sua organização física é constituída de uma agrovila, onde residem as 150 famílias, sendo uma área média familiar de 14,309 ha.

Tendo como base o princípio do direito à terra e da dignidade humana, o MST do Piauí expandiu sua luta até a região norte, plantando a bandeira que traz o vermelho da esperança e da liberdade em Luzilândia/PI, um município localizado às margens do rio Parnaíba, originário de uma fazenda de gado, com uma população de aproximadamente 26.000 habitantes.

A chegada do MST em Luzilândia/PI marca uma nova fase do município, pois, embora a maioria da população viva da agricultura e da pesca, a disputa pela terra gerou grandes impactos e transformações, inclusive na consciência da população. O mesmo veio para o município com o apoio da paróquia de Esperantina/PI, da Comissão Pastoral da Terra e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Luzilândia/PI.

O trabalho de base aconteceu na sede do Sindicato e nas comunidades onde estavam os trabalhadores explorados. Os movimentos sociais do campo, mais especificamente o MST, foram os grandes responsáveis pelo surgimento e o fortalecimento

da Educação do Campo. Sendo os movimentos sociais espaços organizados de luta contra o sistema, a educação discutida, defendida e implementada pelo MST não poderia ser diferente: uma educação humanista entrelaçada à agroecologia, com objetivos de tornar os assentados cada vez mais conscientes de sua classe social.

Na noite de 26 para 27 de novembro de 1997, todos estavam preparados e os caminhões começaram a passar nas comunidades, levando o povo para o Suruega, propriedade do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). Todos ficaram concentrados em um local até amanhecer o dia. Saíram em marcha, seguindo a bandeira vermelha, que dançava em um mastro carregado por uma pessoa que conduzia o grupo. Pela primeira vez, aquela bandeira estava sendo vista por praticamente todos e todas que estavam ali. Era tudo muito encantador e incerto. Porém, os olhares se fixavam na bandeira vermelha que, a partir daquele momento, mudaria para sempre o destino e a vida daquelas pessoas.

Ao chegar ao local, foi realizada uma reunião e tirada uma equipe para ir a Teresina, no INCRA. Em seguida, foi realizada outra reunião para organizar as pessoas em grupos e tirar representantes. Tudo era novo, as palavras, o ritmo de vida, os valores etc. Iniciava-se a vida no acampamento, que foi chamado no primeiro momento de "Lagoas do Piauí" devido ao nome do perímetro irrigado do DNOCS.

No início da ocupação, todos eram organizados em grupos, os quais discutiam a organização interna do acampamento, realizavam trabalhos coletivos, cuidavam da segurança do local, estudavam materiais sobre a luta dos trabalhadores, direitos, política, cidadania, valores etc. Cada grupo tinha um coordenador

e esses coordenadores dos grupos formavam a coordenação, formada pelos coordenadores dos grupos, coordenadores dos setores (saúde, educação, produção, formação, mulheres, jovens etc.) e os militantes do MST.

Essa coordenação se reunia geralmente à tarde, a fim de discutir os problemas encaminhados pelo grupo, as propostas e os encaminhamentos. Nessa reunião, eram tirados os responsáveis para coordenar as assembleias que aconteciam pela manhã e/ou no final das tardes. Essa é uma parte da história do Assentamento Palmares. Ao fazermos a análise dessa história de luta e resistência do local, aprendemos que a valorização social dos sujeitos do campo constitui-se como base da luta pela construção da Educação do Campo, produzindo alternativas de transformação social.

É nesse sentido que, ao fazermos o Inventário da Realidade, constatamos o uso elevado de agrotóxicos na agricultura, uma problemática que deve ser trabalhada como processo de construção de consciência, que, segundo Saviani (2016), ao discutir a PHC, apresenta uma proposta que deve partir da realidade social. Esses aspectos fomentaram a seleção da temática deste estudo, bem como ajudaram a elaborar um projeto de intervenção em nossa comunidade com o tema: "Mudança na matriz produtiva convencional para agroecologia". Para tal, partimos da seguinte problemática: o uso abusivo do agrotóxico na agricultura.

Agrotóxicos são produtos utilizados na agricultura para controlar insetos, doenças ou plantas daninhas que causam danos às plantações. A problemática relacionada ao uso de agrotóxicos iniciou-se devido às incertezas quanto à sua segurança para a saúde humana e dos animais, bem como para o meio ambiente.

Para o desenvolvimento da proposta, seguimos as reflexões da frase: "Se o campo não planta a cidade não janta" (palavra de ordem dos militantes do MST). O projeto interdisciplinar com temática sobre os usos dos "Agrotóxicos" tem os seguintes objetivos: analisar os impactos causados no ambiente com o uso indevido de agrotóxico, refletir com os educandos e agricultores sobre o fato de que o uso abusivo do agrotóxico na agricultura traz veneno para sua mesa.

O projeto proposto será desenvolvido de forma interdisciplinar na Escola Bernardo Sabino, com as turmas de 2ª e 3ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os aspectos curriculares nas áreas de conhecimento: Alfabetização e Letramento, Matemática, Ciências, Geografia e História, fundamentado nos aspectos históricos e pedagógicos da Educação do Campo, na perspectiva da PHC.

Considerando o exposto, serão desenvolvidas atividades interdisciplinares numa sequência dialética, com produção de panfletos informativos pelos próprios alunos com a ajuda do(a) professor(a), a produção de um convite para divulgação da feira na escola, de lista de produtos vendidos na feira da agricultura familiar do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, de cartazes com gravuras dos venenos mais usados pelos agricultores, identificando preço, validade, código de barras, componentes químicos presentes nos produtos, de jogos da roleta de produtos saudáveis, a realização de um júri simulado com o tema: agronegócio, dentre outras.

Tomando a PHC como fundamento pedagógico para o desenvolvimento do processo educativo no campo, precisamos refletir sobre a orientação metodológica para se atingir os objetivos propostos em consonância com as concepções dos modos de ser e de viver dos camponeses. Na PHC, há um movimento dialético

e um envolvimento no ensino e na aprendizagem, entre alunos/as e professores/as, compromissados com a prática social.

A problematização é um motor do ensino, um ato de detecção de questões que necessitam de resolução no âmbito da prática social (Saviani, 2016). No entanto, na PHC, há um incentivo à apropriação de instrumentos, tanto teóricos quanto práticos, necessários à reflexão sobre a realidade e seus problemas. O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade. Por isso, optamos pela formulação desse projeto.

Para desenvolver as ações do projeto, partimos do pressuposto da PHC, que considera uma prática social, vislumbrando uma nova prática. No seu processo de execução, o/a aluno/a deve ser instigado e confrontado com situações didáticas mais interativas e significativas sobre a realidade, *locus* das problematizações propostas, pois não se dissocia do desenvolvimento de atividades mais objetivas, concretas, advindas das necessidades do campo.

As atividades desenvolvidas ou a se desenvolver na Unidade Escolar Bernardo Sabino envolvem a equipe escolar e toda a comunidade. O projeto será realizado a longo prazo com a efetivação das atividades. A partir da realização das atividades, intencionamos/esperamos que a comunidade palmarense se conscientize sobre o uso de inseticidas, com mudança nas atitudes dos agricultores e famílias que trabalham com agricultura. O projeto visa mediar e envolver todos nas atividades que são voltadas à realidade camponesa, visando fortalecer o trabalho educativo do/no campo.

Então, com essa pesquisa esperamos a ampliação de espaços de discussão, a construção de novas ideias e o

fortalecimento da Educação do Campo, sobretudo visando à valorização da identidade camponesa e à melhoria da educação nas escolas do campo, que se faça contextualizada, crítica e transformadora, visando à formação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo está articulada à luta pelo direito à terra e, para a realização deste estudo, trouxemos a contextualização do Assentamento Palmares, desde a luta pela terra até o direito à educação na perspectiva das discussões da PHC. E, ao analisar como se constitui a luta pela terra em articulação com o direito à educação, a partir das bases teóricas, que discutem sobre a Educação do Campo, foi possível conhecer a história do Assentamento Palmares e como se constituiu essa luta que perpassa pelo direito à terra e à educação, o que possibilitou refletir sobreos processos formativos nos diferentes espaços e tempos.

Por meio dessa pesquisa, buscamos fazer uma análise acerca da Educação do Campo no Assentamento Palmares, enfocando as lutas e as conquistas de seus direitos. Nesse percurso, constatamos que essas lutas e conquistas buscaram construir uma relação que estabelece princípios de dignidade e de cidadania para as populações do campo. É possível afirmar que a Educação do Campo vem se consolidando como um novo paradigma que orientará o currículo ea prática pedagógica nas escolas, fato constatado pelo esforço de contribuir com a realidade dos alunos e promover a articulação entre os conteúdos e os aspectos da realidade por eles vivida.

Percebemos que as questões aqui elencadas não são conclusivas, mas abrem margem para outros estudos de aprofundamento em relação à Educação no/do Campo, e as propostas de atividades do projeto de intervenção estarão no plano de ação da escola Bernardo Sabino, pautadas, principalmente, nas lutas dos movimentos sociais. Assim, as constatações formuladas apontam para futuras pesquisas que envolvam outros temas.

Essas constatações também nos possibilitaram responder à problemática deste estudo, trazendo os elementos de como se constitui a luta pela terra em articulação com o direito à educação no Assentamento Palmares, na perspectiva da PHC. Apreendemos que a luta pela terra também é luta por educação, uma educação pautada nas práticas sociais dos camponeses, no fortalecimento de sua identidade, uma educação como direito de todos, que não negue e nem silencie os modos de produção de existência, mas que crie condições para a transformação social, tendo os camponeses como protagonistas.

Portanto, é necessário pensar em novas alternativas de construção das práticas educativas nas escolas do campo, superando experiências pautadas na transmissão acrítica, fragmentada e descontextualizada do conhecimento, característica da educação bancária (Freire, 2007). É urgente a superação desse modelo de educação, que ainda se constitui em um dos principais desafios na construção de novas práticas educativas na escola do Palmares, que tem os educandos como sujeitos históricos e sociais, que atuam como protagonistas da produção do conhecimento, e a realidade sócio-histórica e cultural como fonte de produção e recriação desses conhecimentos.

Com os conhecimentos adquiridos na Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo

(UFPI), foi possível construir uma prática educativa numa perspectiva crítica e problematizadora, instigando os educandos e educadores a se debruçarem sobre a realidade da comunidade, buscando compreendê-la em sua complexidade e totalidade, com a intencionalidade de revelar suas riquezas e potencialidades, bem como seus dilemas esuas contradições. O estudo trouxe contribuições na construção da minha vida profissional e pessoal, por meio da troca de experiências que tenho com a escola e com a comunidade no Assentamento Palmares.

Tudo isso permitiu-me acreditar, ainda mais, na importância dos movimentos sociais na garantia do direito à educação do povo camponês. Entendi que, somente a partir da luta e do processo de problematização e conhecimento da realidade, é que tenho condição de construir conhecimentos capazes de apontar os caminhos necessários à transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 4.074, de 4 de janeiro de 2002**. Regulamenta a Lei n. 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**: manual de operações. ed. rev. e atual. Brasília, DF: MDA/INCRA, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4)

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do

Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5)

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9)

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 32-53. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70)

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PIRES, Angela Monteiro. A educação do campo e no campo: uma conquista dos povos do campo. In: PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-111. (Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 4)

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).
SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Pedagogia Histórico-Crítica:
desafios e possibilidades para mudança de paradigma da prática dos/das professores/as do campo no município de Joaquim Pires/PI

Genivaldo Sousa Silva
Disnah Barroso Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

O **trabalho aqui apresentado partiu da necessidade** de aprofundamento das temáticas *PHC e Educação do Campo (EdoC)*, de modo a convergir para mudanças na prática dos/as professores/as que atuam em escolas do campo no município de Joaquim Pires/PI, ainda embasada em um paradigma tradicional, para uma prática educativa humanizadora, capaz de provocar nos estudantes, principalmente os de classes econômicas desfavorecidas, a necessidade de transformação da realidade que lhes oprime. Sendo assim, investigou-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo a PHC pode contribuir, na mudança do paradigma da pedagogia tradicional, para uma educação emancipatória nas escolas do campo do município de Joaquim Pires/PI?

Nesse sentido, tem-se, como objetivo geral, analisar de que modo a PHC pode contribuir na mudança do paradigma da pedagogia tradicional para uma educação emancipatória nas escolas do campo do município de Joaquim Pires/PI. Como objetivos específicos, enumerou-se: refletir sobre os

fundamentos presentes na concepção de educação humanizadora na perspectiva histórico-crítica; realizar formação para os/as professores/as que atuam em salas multisseriadas em escolas do campo na perspectiva da PHC; e levantar, junto aos professores/as, durante a formação, as possibilidades de se implementar a Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas do campo no município de Joaquim Pires/PI.

A pesquisa delineada é de abordagem qualitativa, visto se constituir em uma pesquisa-ação, cuja característica central é a intervenção. Entretanto, inicialmente, realizou-se a seleção da literatura que embasou teoricamente o trabalho: Dermeval Saviani (2016), Roseli Caldart (2019), Bonfim e Melo (2022), entre outros. Em seguida, fez-se um estudo dos aspectos essenciais relacionados ao tema e, em última instância, produziu-se o texto que sintetizou os conceitos-chave pertinentes: concepções de ser humano, de educação e de educação do campo etc., focando no caráter emancipatório e humanizador da PHC.

Após o aprofundamento do estudo sobre a temática, foi promovida parcialmente a formação dos/as professores/as de escolas com turmas multisseriadas, localizadas na zona rural do município de Joaquim Pires/PI, com professores/as em exercício na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, para o levantamento e a produção de dados, foi utilizada a observação participante e, como instrumento, o diário de campo. Para a análise dos dados produzidos, optou-se pela técnica de análise de conteúdo.

As expectativas assumidas com a realização deste estudo estão ligadas à ideia de que é de suma importância investir em formação continuada de professores que atuam em classe multisseriadas em escolas do campo, abordando temáticas

relacionadas aos fundamentos da Educação do Campo, bem como às orientações metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, com a finalidade de promover reflexões sobre as possibilidades e os desafios que os professores/as podem e devem superar no sentido de transformar sua prática docente tradicional em uma ação educativa de cunho emancipatório, que visa contribuir com a formação crítica dos sujeitos que vivem no campo e/ou em espaços similares.

Na organização deste texto, primeiro apresenta-se a introdução. Na sequência, faz-se uma discussão acerca da Educação do Campo e da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando conceitos e fundamentos, com foco na interdisciplinaridade e na prática docente. Em seguida, explicita-se o processo metodológico de realização da pesquisa, e, depois, os resultados com sua respectiva discussão. Por fim, são tecidas as considerações finais, apontando os desafios e as possibilidades de se implementar as orientações metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica em escolas do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PHC: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A EdoC tem embasamento legal na Constituição Federal 1988 (Brasil, 1988), que não prevê distinção entre seus cidadãos no atendimento de seus direitos. Dessa forma, os sujeitos do campo devem ter os seus direitos previstos e assegurados, com a definição e implementação de políticas públicas que garantam educação de qualidade. A LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seus arts. 23 e 26, estrutura a EdoC com orientações sobre aspectos como metodologia, currículo, sua organização e calendário escolar

diferenciado, que respeite as situações de vida e as condições de trabalho do campo; e na Lei n. 12.960, de 2014, que alterou a LDB 9.394/1996, com inclusão de parágrafo único no art. 28, que se opõe ao fechamento de escolas do campo.

Conforme Carvalho, Rodrigues e Melo (2022), a Educação do Campo é originária dos movimentos sociais que reivindicam, junto à sociedade civil, uma educação identitária que contemple as necessidades e interesses do campo e do povo que nele vive. De acordo com Travessini (2015), essa realidade foi se intensificando a partir da segunda metade do século XX, quando a EdoC se constitui de fato e de direito como um novo modelo de conhecimento e ação.

Entre os eventos que são marcos de lutas e conquistas da EdoC, destacam-se, de acordo com Molina e Jesus (2011), em 1997, o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), evento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e, conforme Rosa e Caetano (2008), a primeira Conferência Nacional, em 1998, promovida pelos movimentos sociais, na qual ocorreu uma deliberação pela substituição do termo "rural" por "campo". Portanto, a partir desses marcos, a busca por identidade impulsionou diversas reflexões e ações específicas que culminaram em legislações e documentos próprios da EdoC.

À luz de Caldart (2019), compreende-se que as concepções e fundamentos da Educação do Campo estão embasadas em dois movimentos, ambos vinculados ao objetivo de compreendê-la da maneira como ela é de fato. O primeiro movimento aborda o estudo das raízes constitutivas da Educação do Campo, buscando apreender o conteúdo de cada uma delas e as questões postas pelo seu desenvolvimento histórico.

Para Caldart (2019), são três as raízes originárias que estruturam a Educação do Campo: lutas dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, agricultura camponesa e concepção de educação com finalidades emancipatórias. A primeira raiz, que faz alusão à luta dos sujeitos coletivos que trabalham no campo, apresenta dois importantes aspectos: conhecer os diferentes atores que formam a EdoC, pelo que eles lutam, sua cultura e a forma de trabalho que garante a sobrevivência desses sujeitos; e realizar estudos para a compreensão das particularidades e do pluralismo envolvido na luta pela terra. A segunda raiz está articulada organicamente com a primeira raiz: "os sujeitos coletivos que constituem a EdoC são os sujeitos do trabalho camponês, na sua diversidade, são agricultores que lutam pela terra para poder continuar sendo agricultores/camponeses" (Caldart, 2019, p. 55-76). Sobre a terceira raiz, destaca a visão emancipatória e alargada de educação que a vincula aos processos de formação humana.

Na visão de Caldart (2019), a garantia do direito aos sujeitos do campo só acontece de fato se esses atores estiverem engajados e mobilizados na luta, sendo primordial a assimilação do que seja, em sua essencialidade, o direito humano, principalmente a uma educação emancipadora, com equidade e qualidade, que respeite a identidade dos povos campesinos.

Analisado o primeiro movimento, foca-se agora no segundo movimento que está na origem da EdoC, segundo Caldart (2019): visão de educação como formação do ser humano para sua emancipação, com a educação entendida como uma ação intencional de formação humana, emancipatória, fundamento de construção das práticas educativas.

Destarte, a finalidade da educação é o desenvolvimento pleno do ser humano e sua inserção crítica, criativa e transformadora na sociedade. Para tanto, necessita-se de uma escola do campo como espaço de formação humana, com identidade própria e ações pedagógicas que ultrapassem os muros da escola, a fim de interagir com a comunidade, com a luta, a cultura e o trabalho do/no campo. Para Caldart (2019), a educação do campo é aquela que nasce dos movimentos sociais inspirados na luta, no trabalho e na cultura, por meio da reivindicação dos sujeitos que vivem no campo. Desse modo, para atender às necessidades dos sujeitos campesinos, faz-se necessário um ensino voltado para a formação humana, que seja capaz de formar pessoas críticas, participativas, de modo a contribuir para a melhoria da vida no campo.

Saviani (2016, p. 17), corroborando a visão apresentada, define a educação como um "ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Ou seja, o homem é produzido historicamente por meio da atividade educativa. A partir dessas concepções, o autor propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, que, conforme Bonfim e Melo (2022), é realmente uma das ferramentas que contribuem para o repensar da função social da escola. Para tanto, é de primordial importância o conhecimento da realidade em que a escola está inserida, por meio de um inventário, como define Caldart (s/d):

> O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de

> hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores [...].

Bonfim e Melo (2022) explicam que essa ferramenta contribui para fortalecer a implementação da proposta de uma educação emancipatória na perspectiva histórico-crítica, pois possibilita aos professores um modo de estudo que articule trabalho, conhecimento, ensino, e participação dos estudantes na vida escolar. Assim, a perspectiva histórico-crítica ganha poder, pois, a sua essencialidade está centrada na prática social como ponto de partida e de chegada, na qual o professor tem a visão sintética. Enquanto isso, os alunos possuem uma visão sincrética no ponto de partida, mas, ao longo do processo educativo, essa visão tende a ser transformada em conhecimento sintético, a partir de uma metodologia que envolve cinco etapas: prática social como ponto de partida; problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada.

De acordo com Saviani (2016), deve-se problematizar com os alunos questões da prática social que precisam ser resolvidas, e, por meio da instrumentalização, que corresponde à apropriação e sistematização de conteúdos que são importantes para a elucidação de problemas inerentes à prática social, consegue-se chegar à catarse, que é o momento de efetiva aprendizagem dos alunos para a intervenção na vida social, que diz respeito ao ponto de chegada, nível sintético para os alunos e para o professor, só que, para o último, de forma cada vez mais elaborada.

É possível afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica pode se tornar uma ferramenta teórico-prática indispensável na luta contra-hegemônica, contribuindo para a superação da violência

simbólica propagada pelo capitalismo e que, consequentemente, aliena os sujeitos, de acordo com Bonfim e Melo (2022).

Segundo Saviani (2016), esse novo paradigma de educação se propõe a fazer parte e colaborar, contagiando, no sentido de possibilitar uma educação que atenda às expectativas de formação humana, por meio da luta pela transformação ou construção de uma sociedade mais igualitária. E, em relação ao desenvolvimento da educação em classes multisseriadas, faz-se necessário:

> Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude (Saviani, 2016, p. 42).

Vê-se, então, segundo Bonfim e Melo (2022), que é primordial a adoção da PHC em classes multisseriadas, pois esta pedagogia contribui fortemente para o desenvolvimento da educação campesina, tendo como fator preponderante as situações-problema da comunidade, pois, no movimento da PHC, a prática social é o ponto de partida e o de chegada na ação educativa. Portanto, a PHC produz uma prática social transformadora, em que os alunos, junto aos professores, conhecem e problematizam suas realidades, pensam sobre os instrumentos ou meios para implementação de mudanças, de resolução de problemas, que possam significar seus modos de ser e viver no campo, fortalecendo suas identidades, culturas e histórias.

Com base em Saviani (2016), afirma-se que as ações pontuadas favorecem o desenvolvimento de um currículo

interdisciplinar, a partir de uma "sequência dialética", com elementos que se interpenetram. Notadamente, a sequência dialética proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2016) constitui o meio integrador dos componentes curriculares, visando trabalhar:

> [...] noções e conceitos científicos, mas, também, é importante e preciso que os alunos possam "fazer ciência", sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. É preciso, também, proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um entendimento público da ciência, ou seja, que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos, relacionam-se com a sociedade e com o meio-ambiente e, frente a tais conhecimentos, sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio ambiente e, como resultado de tudo isso, posicionarem-se criticamente frente ao tema (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 335-336).

Desse modo, torna-se relevante que as escolas do campo com classes multisseriadas adotem estratégias desafiadoras para que seu alunado possa exercitar a autonomia; que utilizem atividades lúdicas, que incluem a experimentação etc. Mas, antes, é fundamental que o professor reflita sobre o processo de planejamento, levando em consideração o desenvolvimento de conceitos, pois os alunos necessitam apreender, tanto os conceitos científicos quanto procedimentos e valores, mediante o desenvolvimento de encaminhamentos que aproximem os discentes da cultura científica e de atitudes com vistas a mudar ou formar algum tipo de comportamento positivo para o seu crescimento integral, contrapondo-se às práticas tradicionais hegemônicas (Brasil, 2010).

3 PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, dado que o objeto investigado não se traduziu em números, mas, sim, em análise para aprofundamento do objeto de estudo. A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, porque tenta entender os fenômenos em termos dos significados conferidos pelas pessoas.

Ao se considerarem os objetivos e os dados levantados e produzidos, define-se a pesquisa como de natureza descritiva e do tipo pesquisa-ação. A pesquisa-ação é aquela em que os pesquisadores e sujeitos de uma investigação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. E a pesquisa descritiva é aquela que descreve características de um fenômeno, fato ou população (Gil, 2008). Desse modo, este estudo é de natureza descritiva, pois descreve o objeto de estudo por meio do levantamento e da produção de dados, via observação participante e aplicação de questionário, com perguntas abertas e fechadas, durante a execução de atividades de formação dos/as professores/as, na perspectiva da PHC, que atuam com classes multisseriadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Joaquim Pires/PI.

Para Marconi e Lakatos (2010), a observação é uma técnica de pesquisa que utiliza os sentidos para conhecer aspectos da realidade que se deseja estudar, colocando o pesquisador em contato direto com a realidade. Caso o observador participe da observação, caracteriza-se como observação participante.

A pesquisa-ação, em fase de execução, tem como campo de pesquisa as escolas da Rede Municipal de Ensino de Joaquim

Pires, situadas no campo e que possuem classes multisseriadas. Os sujeitos participantes da pesquisa são os docentes em exercício, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação do Campo e Sujeitos da Pesquisa

ESCOLA/ COMUNIDADE	PROFESSOR/A	TURNO		ETAPA/ TURMA	QTD ALUNOS
		M	T		
U. E. ANGELA VAZ DE CARVALHO/Jacaré	Roberto Alves Sousa	x		Ens. Fundamental: 1º e 2º Anos	21
U. E. EDIOS DA SILVA RAMOS/ Vaca Brava	Keliane Mendonça Santos	x		Ens. Fundamental: 1º e 2º Anos	17
	Francília Silva Lima		X	Ens. Fundamental: 3º e 4º Anos	18
U. E. JOSE NARCISO DE CARVALHO/Barro Vermelho	Maria da Conceição da Carvalho	x		Ens. Fundamental: 1º e 2º Anos	23
	José Ailton Silva Costa		X	Ens. Fundamental: 3º e 4º Anos	21
U. E. QUITÉRIA FORTES DE SALES - Mimosa	Ailson Bruno Vilar Veras		X	Ens. Fundamental: 2º e 3º Anos	23
U. E. SANTA RITA – Lagoinha	Rosa Maria Lopes de Brito	x		Ed. Infantil: Pré I e II Ens. Fundamental: 1º, 2º, 3º e 5º Anos	14

Fonte: Dados levantados pelos pesquisadores (2023).

Vale ressaltar que a problemática da pesquisa foi levantada durante a realização do Inventário da Realidade proposto por Caldart (s/d), especificamente sobre o Bloco 6, que está relacionado

à organização curricular das escolas do campo. Essa foi uma das atividades realizadas durante o Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo, que levou a uma reflexão sobre a necessidade de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, defendida como essencial para as escolas do campo.

Considerando as informações elencadas, elaborou-se um plano de formação continuada, assunto do tópico a seguir, que trata dos resultados e da discussão dos dados levantados e produzidos, a ser realizado com um grupo de professores/as regentes de turmas multisseriadas das escolas situadas no campo do município de Joaquim Pires/PI, como aponta o Quadro 1.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivando analisar de que modo a PHC pode contribuir na mudança do paradigma da pedagogia tradicional, para uma educação emancipatória nas escolas do campo do município de Joaquim Pires/PI, organizou-se este item em três subseções: formação de professores/as que atuam em salas multisseriadas em escolas do campo, que apresenta como a intervenção foi planejada e o detalhamento das etapas de formação; as possibilidades de se implementar a Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas do campo no município de Joaquim Pires/PI; e a concepção de educação humanizadora, na perspectiva histórico-crítica, definida pelos sujeitos.

4.1 Formação de professores/as que atuam em salas multisseriadas em escolas do campo

Segundo Caldart (s.d.), na concepção de Educação do Campo, enfatiza-se a luta dos sujeitos coletivos, a agricultura camponesa e a educação com finalidade emancipatória. Por isso, a escola precisa fazer parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, numa direção crítica. Adicionam-se as questões e contradições da sociedade capitalista, que não podem ser dissociadas da escola, porquanto esta, ao desenvolver sua prática educativa, necessita de uma pedagogia comprometida com a garantia efetiva da apropriação de conhecimentos que oportunizem novas relações sociais e de equilíbrio entre ser humano e natureza.

É mister destacar que a escola é aqui entendida como um lugar de formação humana na perspectiva multidimensional: um centro de cultura e de referência para a comunidade. Desse modo, segundo Caldart (s.d.), a escola necessita se reinventar constantemente devido à sua grande importância na promoção de atividades educativas, que considerem o seu entorno, com vistas a potencializar cada vez mais uma prática educativa significativa.

Para realizar, então, formação continuada para os/as professores/as que atuam em salas multisseriadas em escolas do campo na perspectiva da PHC, no município de Joaquim Pires/PI, elaborou-se um planejamento. Esse planejamento buscou considerar a realidade, a cultura, e uma organização pedagógica que favorecesse o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores participantes da formação.

Com essa finalidade, a agenda de formação que ora se apresenta no Quadro 2 propõe um processo formativo por meio

de temas que fundamentam a concepção de Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a tríade: conteúdo, forma e destinatário.

Quadro 2 – Agenda de Formação/Intervenção

PROJETO DE INTERVENÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, COM FOCO NA INTERDISCIPLINARIDADE, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
AGENDA DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Ministrante: Genivaldo S. Silva
Participantes: Professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas de escolas do campo no município de Joaquim Pires/PI.
Período: a definir
Local: Auditório Fátima Sales
Data e Horário: a definir (Manhã: 8h às 12h, e Tarde: 14h às 18h)
Conteúdo: Fundamentos e concepções da Educação do Campo na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica
Objetivos: Analisar a concepção de Educação do Campo para contribuir para o fortalecimento dos seus fundamentos; Compreender a concepção de Educação do Campo a partir da realidade natural e social em que os sujeitos estão inseridos; Identificar as raízes que fundamentam a Educação do Campo, caracterizando-as; Reconhecer a concepção de homem, educação, conhecimento, ensino, infância de acordo com os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica; Apropriar-se da orientação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica e sua relação com a Educação do Campo.

HORÁRIO/ ATIVIDADE	METODOLOGIA	RESPONSÁVEL	RECURSOS
8h – Acolhimento e apresentação da agenda 8h e 20 – Fala temática 9h – Reflexão inicial 9h e 30 – Roda de leitura e discussão 10h e 30 – Intervalo 10h e 45 – Painel 11h e 30 – Socialização 12h – Encerramento	- Acolhida dos participantes – Expectativas para o encontro. - Apresentação da agenda de formação. - Depoimento de um sujeito assentado que revele a sua luta pela terra, educação e trabalho (líder comunitário, quebradeira de coco ou professor de assentamento). - Reflexões iniciais sobre o texto de Roseli Caldart: "Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo." - Leitura e discussão das ideias centrais do texto de Roseli Caldart: "Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo." - Intervalo - Construção de um painel com a síntese das compreensões dos grupos sobre as raízes de constituição da Educação do Campo. - Socialização dos painéis e análise do formador. - Almoço	- Formador e professores de turmas multisseriadas.	- Apostila; - Data show; - Notebook; - Livros ou revistas; - Tesoura; - Cola; - Pincel; - Papel madeira ou cartolina.

HORÁRIO/ ATIVIDADE	METODOLOGIA	RESPONSÁVEL	RECURSOS
14h – Acolhimento 14h e 20 – Vamos refletir 14h e 40 – Leitura e discussão do texto 16h 16h e 15 – Mapa conceitual 17h e 30 – Socialização e análise; 18h – Encerramento	- Acolhida dos participantes com o vídeo da música de Gilvan Santos: "Educação do Campo é Direito e não esmola". - Reflexões iniciais: Questões problematizadoras sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. -Discussão do texto "A pedagogia histórico--crítica na educação do campo", de Dermeval Saviani. - Intervalo -Construção e apresentação de mapa conceitual do conceptual texto "A pedagogia histórico--crítica na educação do campo", de Dermeval Saviani. -Apresentação do mapa conceitual e análise do formador. - Encerramento	- Formador e professores de turmas multisseriadas.	- Apostila; - Data show; - Notebook; - Livros ou revistas; - Tesoura; - Cola; - Pincel; - Papel madeira ou cartolina.

Fonte: Dados levantados pelos pesquisadores (2023).

Conforme o planejado, a formação será ministrada aos/às professores/as que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas de escolas do campo no município de Joaquim Pires/PI, buscando fazer uma discussão sobre a concepção de Educação do Campo e sobre a Pedagogia Histórico-Crítica na educação do campo.

4.2 As Possibilidades de se implementar a Pedagogia Histórico-Crítica nas Escolas do Campo no município de Joaquim Pires/PI

Visando encontrar respostas acerca da problemática detectada durante a realização do inventário da realidade – de que modo a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir, na mudança do paradigma da pedagogia tradicional, para uma Educação Emancipatória nas Escolas do Campo do Município de Joaquim Pires/PI? –, elaborou-se um projeto de intervenção intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica: Desafios e Possibilidades para Mudança de Paradigma da Prática dos/das Professores/as do Campo*, para promover formação continuada para os sujeitos participantes da pesquisa.

A formação continuada buscará, entre outros, levantar, junto aos professores/as, durante a formação, inclusive utilizando questionário, as possibilidades e os desafios de se implementar a Pedagogia Histórico-Crítica nas Escolas do Campo no município de Joaquim Pires/PI. Assim, conforme o Quadro 2, para a concretização de uma das etapas fundamentais do projeto, produziu-se uma agenda de formação com carga horária inicial de 8h.

4.3 Concepção de educação humanizadora, na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, definida pelos sujeitos

No intuito de refletir sobre os fundamentos presentes na concepção de educação humanizadora na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, será necessário, além da concretização da atividade de formação continuada, aplicar um questionário aos sujeitos participantes da pesquisa. As ações de formação continuada e de aplicação do questionário ainda não foram executadas por falta de espaço no Calendário Letivo da Rede Municipal de Joaquim Pires/PI. Dessa forma, tornou-se inviável o levantamento e a produção de dados antes da finalização do Curso de Especialização.

Como o levantamento e a produção de dados dependem da realização da formação e da aplicação do questionário, ainda não se obtiveram os dados necessários para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos para ela. Afinal, como aponta Caldart (2019), entende-se que:

> Pensar a escola como lugar de formação humana significa intencionalizar seu projeto político-pedagógico como construção de um ambiente formativo, humanizador, dos sujeitos que a fazem: educadores/educadoras, estudantes, comunidades. Implica assumir uma matriz de formação multilateral, de construção universal, materializada em cada realidade particular a partir das necessidades sociais e humanas desses sujeitos [...].

Concordando com a autora, espera-se que a concepção de educação humanizadora formulada por cada sujeito participante da formação reflita as características mencionadas na citação, que

nos inspira a repensar a forma como concebemos a Educação, ou seja, como uma práxis humanizadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PHC define a educação como uma ação mediadora no interior da prática social. Neste caso, o ponto de partida e o ponto de chegada da ação docente são a prática social. O método pedagógico parte, então, da prática social, em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas. Essa é a condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução de problemas reais suscitados pela prática social (problematização), disponham dos instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução dos problemas (instrumentação) e viabilizem sua incorporação como elemento integrante da própria vida dos alunos (catarse).

Sobre a viabilidade de se implementar essa modalidade de educação em escolas do campo, para minimizar os impactos causados nos alunos por práticas pedagógicas embasadas em encaminhamentos teórico-metodológicos conservadores e descontextualizados da realidade das escolas campesinas, elencam-se as possibilidades, por meio da revisão bibliográfica, de mostrar como a PHC pode contribuir para a mudança do paradigma, de uma pedagogia tradicional para uma educação emancipatória.

Em síntese, faz-se necessário ofertar uma educação para os sujeitos do campo considerando as suas especificidades e suas necessidades. Para tanto, é necessário elaborar ou reestruturar o Projeto Político-Pedagógico conforme o contexto campesino, aproximando o currículo da realidade do campo; contemplar

as escolas com material adequado às práticas pedagógicas; organizar o trabalho pedagógico a partir da PHC para elevar o aproveitamento escolar dos discentes e reduzir a distorção idade-série; promover a integração da escola com a família; combater o trabalho infantil; e, principalmente, ofertar assessoria pedagógica por parte das secretarias de educação.

Quanto à definição das possibilidades e dos desafios, na visão dos sujeitos participantes da pesquisa, de se implementar a PHC na EdoC, só será possível evidenciá-los com a execução das ações de formação continuada e a aplicação do questionário, que, por sua vez, ainda não foram realizadas.

Ressalta-se, pois, que os objetivos foram parcialmente atingidos, pois as ações foram apenas planejadas. Assim, espera-se que, com a realização deste trabalho em sua totalidade, ele possa trazer contribuições significativas para a comunidade e para os professores no sentido de sua valorização, despertando o desejo de transformação da realidade.

É necessário observar que a participação e a conclusão do Curso de Especialização em EdoC, promovido pela UFPI, colaboraram fortemente para o crescimento profissional e pessoal dos envolvidos, a partir do aprofundamento teórico-prático oportunizado pelas reflexões sobre as concepções e fundamentos que norteiam a Educação do Campo. E, por último, ganha-se, com a realização deste trabalho, o poder de colaborar e lutar para que a EdoC conquiste seu espaço de fato e de direito e cresça cada vez mais entre as comunidades de modo geral, contribuindo para uma educação de qualidade para os diversos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação no Campo**, n. 7, 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 set. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Monica Castagna; ALMEIDA, Maria de Fátima. **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 56-76.

CALDART, Roseli Salete. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo, s.d.

CARVALHO, Wirla Risany Lima; RODRIGUES, Disnah Rodrigues Barroso; MELO, Keylla Rejane Almeida. **O Trabalho Educativo com Projetos e a Educação do Campo**: Consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Alternância. TERESINA: UFPI, 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: reflexões a partir da tríade campo-política pública-educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63. Disponível em: http://educacaodocampopb.com.br/wpcontent/uploads. Acesso em: 8 set. 2026.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio: Revista Científica da FACCAT**, Taquara, RS, v. 6, n. 1/2, p. 21-33, jan./dez. 2008.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e

perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

TRAVESSINI, Desideri Marx. **Educação do campo ou educação rural?** Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguaçu, PR. 2015. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2015.

A importância de um projeto político-pedagógico específico para classes multisseriadas das escolas do Campo de Madeiro/PI

Marcolina de Oliveira Cerqueira
Keylla Rejane Almeida Melo

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação do Campo (EdoC) é marcada pela luta dos movimentos sociais camponeses, pela garantia do direito à terra e à educação pública, no intuito de garantir condições de vida digna a todos que vivem no campo e dele sobrevivem. Segundo o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, que subsidiou a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: "O campo, [...] mais do que um perímetro não-urbano, é um campo 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, 2001, p. 1).

Essa compreensão de campo mobiliza ações que movem forças econômicas, sociais e políticas pela posse da terra para os camponeses, garantindo-lhes o direito à terra e à vida. Assim, também se garante o direito à educação para todos, valorizando a produção do conhecimento, a identidade e as histórias vividas por eles, construindo o saber numa parceria entre educadores,

educandos, comunidades e movimentos sociais. É fundamental que a escola do campo tenha um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico, pautado nesses quesitos.

O PPP apresenta a intencionalidade da escola, sua identidade, a forma de organização do trabalho pedagógico, metas, objetivos e estratégias de trabalho. Também estabelece as diretrizes que alinham o processo de ensino-aprendizagem na instituição de ensino; a linha pedagógica que fundamenta o caminho a se trilhar para atingir os objetivos e metas estabelecidos, para desenvolver a aprendizagem nos educandos. É por meio do PPP que a escola organiza sua prática pedagógica, incrementa ações que permitem um novo fazer pedagógico, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, a necessidade de se construir um projeto contemplando as especificidades da comunidade, da escola e dos sujeitos em formação implica dimensões significativas para o ensino em classes multisseriadas no município de Madeiro, estado do Piauí, pois a construção intencional e participativa desse documento levará a um ensino que considere a realidade dos estudantes, sem, no entanto, deixar de garantir a apropriação dos conhecimentos escolares.

No município de Madeiro/PI, apesar de o ensino em classes multisseriadas ser uma realidade presente em algumas escolas do campo, o PPP que orienta o trabalho nessas escolas não contempla as particularidades dessas classes, que são constituídas pelo agrupamento, na mesma turma, de crianças de séries/anos e idades diferentes, sendo que, em algumas situações, são agrupados alunos do 1º ao 5º ano. Fatores como a localização geográfica das escolas, que, em sua grande maioria, são distantes das residências dos alunos, o baixo número de alunos na

comunidade e circunvizinhanças e a carência de professores têm contribuído para que as turmas multisseriadas venham crescendo em quantidade nas escolas do meio rural de Madeiro/PI.

Essa forma de organização torna o trabalho docente uma prática exaustiva, pois planejar, apresentar conteúdos, acompanhar aprendizagens e elaborar atividades e provas seguindo os padrões das salas seriadas caracteriza-se como um grande desafio na rotina do professor, que precisa se desdobrar para atender a todos os alunos, conciliando, ao mesmo tempo, os conteúdos de diferentes níveis e anos escolares. Isso tem gerado dúvidas sobre qual a melhor maneira de distribuir os alunos na sala de aula, de atender às necessidades de todos, de garantir-lhes aprendizagem, assim como a constante preocupação em avançar no aprendizado sem deixar ninguém para trás. Formação de grupos entre os alunos e separação dos conteúdos por nível/série/ano, plano de aula para cada conteúdo, são estratégias que deixam os professores mais apreensivos.

Mediante a problemática apresentada, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: como organizar o ensino multisseriado nas escolas do campo de Madeiro/PI na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)? A motivação para a elaboração deste trabalho surgiu a partir dos estudos realizados no Programa Escola da Terra, proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir dos quais foi instigada a necessidade de repensar as estratégias pedagógicas voltadas para as classes multisseriadas, levando em consideração a PHC, que aborda a prática social como elemento inerente ao processo de ensino/aprendizagem.

A inquietude está em querer contribuir com mudanças nos modos de ensinar os educandos dessas classes, pois se

acredita que muito ainda precisa ser feito para melhorar a qualidade do ensino das crianças camponesas. Nesse sentido, a construção do PPP faz-se necessária, pois este documento apresenta as diretrizes que vão guiar a construção dos currículos, planos de ensino, calendário escolar, metodologias de ensino, entre outros tópicos importantes que definem como alcançar o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino que a escola proporciona.

Para nortear o estudo, definiu-se como objetivo geral: analisar como pode ser organizado o ensino em classes multisseriadas das escolas do campo de Madeiro/PI na perspectiva da PHC. E, como objetivos específicos: compreender como a PHC, numa visão transdisciplinar, pode contribuir para o desempenho do processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas e caracterizar as práticas docentes nas classes multisseriadas de Madeiro/PI.

Foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo que partiu de um estudo bibliográfico e reverberou em uma pesquisa de campo, na qual foi aplicado questionário aos professores das classes multisseriadas de Madeiro-Piauí, de modo a subsidiar a elaboração de uma proposta de organização do trabalho pedagógico nessas classes. A pesquisa está fundamentada nos referenciais teórico-metodológicos da EdoC e da PHC, tendo como referências, principalmente, estudos de Caldart (2019), Saviani (2016), Bonfim e Melo (2022), Santos (2017), Pena, Zientarski e Bragança (2019).

O estudo visa contribuir de forma significativa com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças que vivem do/no campo, ao colaborar com a ideia de construção de

um PPP que possa contemplar novas estratégias de ensino para as classes multisseriadas.

2 PPP DE CLASSES MULTISSERIADAS: DIALOGANDO COM A EDOC E A PHC

Há pouco mais de três décadas, a EdoC consiste na ideia de resgatar uma dívida histórica da sociedade brasileira com as populações do campo. As conquistas adquiridas pelos camponeses por meio das lutas sociais foram pela busca por direitos assegurados constitucionalmente. Para Caldart (2019, p. 6), "[...] essa luta teve como objetivo garantir escolas públicas no campo, e que possam se construir como escolas do campo".

É dever do Estado assegurar aos cidadãos brasileiros o direito à educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades de ensino, como define o artigo 205 da Constituição Federal: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Porém, observa-se que, apesar da garantia constitucional, o acesso à escola chegou tardiamente na vida dos povos camponeses. Parafraseando Caldart (2019), somente a partir das últimas décadas, com o movimento pela EdoC, é que a educação para o meio rural passou a ganhar proporção como categoria histórica, trazendo em si a concepção de formação humana, que se materializa como luta, como organização coletiva, como cultura e visão de mundo.

Considerando que a EdoC nasceu das lutas sociais por políticas públicas, sua ênfase não se resume apenas à educação escolar, mas à formação humana, no sentido de valorização do trabalho, da cultura e da identidade dos camponeses. Conforme Caldart (2019, p. 6): "A EdoC em sua origem tem a marca da luta social, da organização coletiva e da diversidade de sujeitos. É luta por educação e os sujeitos que a fazem é o que dar identidade à EdoC".

A EdoC opõe-se ao modelo de educação imposto aos povos do campo, que segue os padrões da cidade, ou seja, à escola do campo desenhada como escola urbana, desconsiderando os interesses, a cultura e o modo de vida do campo. Diante disso, tem sido constante a luta por uma educação que contemple as necessidades dos camponeses, que inclua o direito de ter um modelo de educação que atenda às suas especificidades, que dialogue com suas formas de existir, seus saberes e fazeres. A EdoC, nesse sentido, perpassa o modelo de educação rural, pois visa a uma educação que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

Caldart (2019) apresenta o desenvolvimento histórico da EdoC cunhando-o em três raízes: luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, agricultura camponesa e concepção de educação com finalidades emancipatórias, cuja finalidade é a formação do ser humano crítico, criativo e transformador do meio em que vive. Na luta pela implantação dos direitos sociais, a autora destaca que as raízes da EdoC pleiteiam propostas de políticas públicas que visam uma escola do campo de qualidade, em que professores possam ser bem remunerados, que tenham formação específica para atuar com metodologias e práticas educativas que

possibilitem ao educando desenvolver suas habilidades ao longo do processo de ensino (Caldart, 2019).

Tendo como referência os princípios da EdoC, as classes multisseriadas tornaram-se, por meio desse novo paradigma educativo, uma forma de ensino favorável para levar educação aos camponeses, haja vista que a estratégia contempla um número de alunos reduzidos e em séries diferentes, oportunizando àqueles que moram em comunidades distantes o direito de estudar.

Essa nova perspectiva para as classes multisseriadas coaduna-se com o pensamento de Gonçalves, Melo e Vieira (2021, p. 182) que, mesmo reconhecendo os enormes desafios que essas classes ainda enfrentam na atualidade, constatam que "[...] o eixo de análise e o foco das pesquisas vêm se deslocando da análise da precariedade [...] para o eixo das criações coletivas de alternativas e potencialidades que a multissérie pode propiciar". Dessa forma, destacam a existência "[...] de marcos normativos, produção de teoria pedagógica, construção de programas formativos para as escolas do meio rural, produção de pesquisas acadêmicas e de experiências práticas de formação que indica um conjunto de possibilidades às escolas multisseriadas" (Gonçalves; Melo; Vieira, 2021, p. 182).

A EdoC trilha caminhos importantes para o ensino em classes multisseriadas ao se constituir como formação humana intencionada na troca de conhecimentos entre educandos e educador, por meio de práticas educativas que valorizam e instigam os conhecimentos dos educandos, contextualizando saberes diferentes e, ao mesmo tempo, importantes para o processo de ensino-aprendizagem no campo.

Nesse contexto, um Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído de forma participativa, com intencionalidade explícita,

é condição para a materialização de uma educação como formação humana nas classes multisseriadas. Segundo Veiga (1998), o PPP é um documento que define um compromisso coletivo e garante autonomia à escola, à medida que apresenta sua intencionalidade educativa, sua identidade, suas diretrizes, a forma de organização do trabalho pedagógico, suas metas e objetivos, e as estratégias de trabalho para atingi-los. Sua construção requer a participação da equipe escolar junto com as famílias e a comunidade.

Como afirma Veiga (1998), é um projeto de cunho pedagógico e político. Na dimensão pedagógica, estão as ações voltadas à formação do educando, de modo a promover seu desenvolvimento crítico e criativo. A dimensão política relaciona-se ao compromisso coletivo com a sociedade. O PPP, como processo democrático de decisões, rompe com posições autoritárias ainda presentes na escola, "[...] diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão" (Veiga, 1998, p. 2).

O PPP é um instrumento importante na gestão democrática, pois oportuniza uma nova forma de gerir os processos e as tomadas de decisões da escola, traz uma nova organização escolar, requer uma prática pedagógica que seja pensada e planejada para superar problemas, mediar conflitos existentes e criar estratégias para resolvê-los. Sua organização abrange todo o trabalho pedagógico da escola e as relações com o meio social.

Para Caldart (2019, p. 18): "Pensar a escola como lugar de formação humana significa intencionalizar seu Projeto Político-Pedagógico como construção de um ambiente formativo, humanizador, dos sujeitos que a fazem: educadores/educadoras, estudantes, comunidades". Nesse sentido, o PPP assume, em sua

totalidade, uma matriz de formação voltada para o ambiente formativo, envolvendo seus atores, tendo como referência a necessidade de construção de novas realidades sociais e humanas, visando à transformação da realidade em que vivem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu art. 28, define 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".

Fica explícito que a escola tem autonomia para criar uma proposta que contemple sua própria identidade, visando à intencionalidade do ensino voltado para a realidade dos sujeitos, pois oportuniza a participação ativa de membros da comunidade na busca de alternativas para a resolução dos problemas da escola, pensando na escola do campo como um espaço educativo para todos, em que o ensino se constitua como instrumento que transforme as pessoas e, com isso, possa contribuir com a transformação da sociedade.

Porém, a experiência mostra que a realidade das escolas localizadas no campo, com destaque para as multisseriadas, vai de encontro ao que define a legislação e os referenciais teóricos críticos. Pena, Zientarski e Bragança (2019), ao analisarem estudos sobre as classes multisseriadas no Brasil, constataram que a multisseriação nas escolas públicas do meio rural nunca foi uma opção pedagógica, por isso, tem se fortalecido a política de nucleação escolar e de transporte das crianças pequenas. Segundo as autoras, "[...] as escolas seriadas, da forma como desenvolvem sua proposta pedagógica, tem servido aos interesses dominantes de manter as massas trabalhadoras distantes do conhecimento" (Pena; Zientarski; Bragança, 2019, p. 102).

Vale ressaltar que a construção de um PPP específico para as classes multisseriadas requer uma nova forma de organização do ensino nas escolas do campo, haja vista que sua construção é democrática, envolvendo a participação dos agentes escolares, das famílias e da comunidade. Nesse sentido, elaborar uma proposta de ensino de acordo com os referenciais da EdoC é provocar transformações na realidade da educação que está no campo, levando em consideração que o sistema de ensino brasileiro é voltado para a seriação, como se percebe nos currículos prescritos, nas orientações para o planejamento e para a avaliação.

De acordo com o Decreto n. 7.352/2010, no art. 1º, § 3º: "As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação". Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto específico para garantir aos povos do campo que a escola do campo tenha autonomia para criar mecanismos, traçar objetivos e metas de ensino, de modo que todos os estudantes aprendam, considerando suas necessidades, em que o campo possa ser visto como um espaço de vida, de construção coletiva e de conhecimentos.

Considerando a educação escolar como direito a ser assegurado às populações do campo, de preferência no seu próprio contexto de vida e levando-se em conta a dispersão da população, nem sempre a organização escolar no campo poderá se organizar dentro do modelo hegemônico da seriação. A LDB, no art. 23, reconhecendo essa diversidade de modos de vida existentes no Brasil, define outras formas de organização escolar, a saber: "[...] 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" (Brasil, 1996).

Conforme o exposto, a organização escolar pode acontecer de acordo com as necessidades da escola. Ao se tratar do ensino em classes multisseriadas, a gestão escolar, de forma democrática, tem autonomia para organizar legalmente o trabalho pedagógico para as turmas de grupos não seriados, levando em consideração suas especificidades. Nesse sentido, uma gestão compartilhada da escola tem condições de decidir sobre como será organizada a escola. Para Veiga (1998, p. 4), a gestão democrática é a socialização do poder, que "[...] propicia a prática da participação coletiva que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora".

Esses aspectos apontados por Veiga (1998) estão na direção do que propõe a EdoC. Assim, não se pode pensar esse referencial educativo sem incluir uma gestão democrática da escola, que se materializa, inicialmente, na elaboração participativa do PPP. Se a finalidade precípua da escola é propiciar o acesso de todos os estudantes aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, propiciados pela arte, pela ciência e pela filosofia, então é fundamental que se estruture o trabalho pedagógico para que se alcance tal fim. No caso das classes multisseriadas, organizar esse trabalho pautado na seriação não possibilita o alcance de tal finalidade. É preciso pensar numa organização específica para essas classes.

Gonçalves, Melo e Vieira (2021), citando Parente (2014), afirmam que não é mais viável negar a multisseriação, mas

buscar avançar em alternativas pedagógicas para essa realidade. Entende-se que a PHC, como referencial teórico-metodológico, pode ser uma dessas alternativas viáveis à organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas de escolas do campo.

2.1 Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho pedagógico em classes multisseriadas

Como pontuam Bonfim e Melo (2022, p. 16), há muitas aproximações entre a EdoC e a PHC, pois ambas possibilitam o enriquecimento "[...] dos currículos presentes na educação escolar ofertada à população camponesa", à medida que oportunizam a articulação "[...] da realidade do campo e sua prática social aos conteúdos escolares".

A PHC, criada pelo pedagogo Demerval Saviani, surgiu para trazer uma nova forma de valorização da educação escolar, em que o estudante pode desenvolver-se nos aspectos social, cultural, emocional e intelectual, por meio da implementação de conteúdos que lhe permitam compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão do senso comum. Assim, a escola é o espaço que proporciona as condições necessárias para a transmissão e a assimilação do saber que é sistematizado historicamente e construído pelo homem. Sobre a PHC, Francisco e Alves (2019, n.p.) esclarecem que é uma proposta que se contrapõe às ideias das pedagogias crítico-reprodutivista e tecnicista, cujo foco é o "[...] acúmulo de grande quantidade de conteúdos, que precisam ser reproduzidos pelos alunos de forma acrítica e pouco significativa, sem se preocupar com nenhum desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e ético do estudante". Ao contrário disso, a PHC, como vertente

pedagógica marxista, propõe a oferta de conteúdos científicos nas escolas de forma reflexiva e crítica, um ensino comprometido profundamente com o desenvolvimento integral do aluno (Francisco; Alves, 2019).

A PHC toma como base a ideia de que a educação escolar precisa ser vista com um novo olhar, configurando-se como possibilidade de transformar o contexto histórico, social e cultural do indivíduo, estabelecendo uma visão de conhecimento que o eleve à condição de sujeito capaz de construir saberes novos e atuar conscientemente na sociedade, transformando-a.

O método da PHC tem a prática social como principal elemento de construção do conhecimento, sendo esta o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Saviani (2016) delineia os seguintes passos: 1) *Prática social inicial*: vivenciada pelo professor e pelos alunos em situações distintas, pois o professor possui uma visão relativa mais articulada, já a compreensão do aluno se dá pelas vivências empíricas, de forma superficial. Essa prática implica resgatar o conhecimento do educando, instigando sua memória e valorizando o saber adquirido pelas vivências cotidianas; 2) *Problematização*: momento em que professor e educandos detectam questões que precisam ser resolvidas nessa prática. O professor põe em questão o que almeja e problematiza com os educandos estratégias para levantar questionamentos, de modo a despertar o pensamento crítico, instigando o conhecimento que os educandos possuem; 3) *Instrumentação*: prática que compreende a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, de modo a apresentar maneiras de proporcionar possíveis soluções à situação-problema por meio da mediação do professor, levando em consideração os conhecimentos científicos; 4) *Catarse*: momento em que o aluno apresenta compreensão

do conteúdo estudado, passando do conhecimento do senso comum para o conhecimento mais científico, tornando-se capaz de expressar o conhecimento adquirido e utilizá-lo para intervir na realidade mediante situações-problema; 5) *Prática social final*: compreende o pressuposto de que, ao chegar nessa etapa, o educando já adquiriu conhecimentos que lhe permitem agir sabiamente a ponto de transformar tal prática em realidade. Momento em que é possível demonstrar o aprendizado por meio de mudanças em seu comportamento perante a sociedade, trazendo para si uma nova postura. Para Saviani (2016, p. 38), "O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos", pois eles "[...] ascendem o nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida [...]", sendo reduzida "[...] a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica".

Desse modo, o trabalho pedagógico que compreende as vivências da PHC permite aos envolvidos ter um novo olhar para a prática social como ponto de partida em confronto com o ponto de chegada, sendo que ambas são e não são a mesma, pois a própria prática se altera gradativamente a partir de conhecimentos que se vão adquirindo sobre ela. O conhecimento da realidade não está no ponto de partida, pois não é captado imediatamente pelos sentidos humanos, sendo necessário desenvolver um processo para se chegar à prática social final.

Para compreender a dinâmica da prática social, é preciso ir além das aparências: é necessária uma mediação para que o indivíduo se aproprie dela por meio do pensamento a ele exterior. É através do conhecimento que o educando se torna um ser crítico e capaz de transformar a realidade em que vive, podendo suprir

e criar novas necessidades humanas (Pena; Zientarski; Bragança, 2019).

Ressalta-se que a PHC aponta estratégias que podem ser utilizadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas, pois traz um olhar voltado para uma nova realidade, na qual o educando torna-se crítico e participativo, haja vista que sua forma de organização está voltada para a valorização do conhecimento prévio do educando, relacionando-o com os conhecimentos científicos, levando-os à compreensão do conteúdo partindo da própria realidade para realidades distintas. Sobre esse aspecto, Bonfim e Melo (2022, p. 21) esclarecem que, na definição dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas multisseriadas, deve-se buscar "[...] articular a realidade dos discentes, conectando-a com a totalidade, estabelecendo relações entre aparência e essência, local e mais ampla, a partir dessa realidade".

A prática fundamentada na PHC abre um leque de possibilidades para o planejamento, como a construção de projetos e sequências didáticas que contemplem as necessidades da turma, sem exigir o processo burocrático da seriação. Traz uma visão mais ampla sobre a escola do/no campo, contribuindo com a transformação da realidade de modo a valorizar os diferentes saberes. Como pontuam Pena, Zientarski e Bragança (2019, p. 106), a PHC nos ajuda a "[...] compreender dialeticamente a relação entre o saber popular, que a escola deve valorizar e enriquecer, e o saber erudito, que a escola deve socializar". Ainda segundo os autores: "Trata-se aqui de desarticular os saberes mais desenvolvidos dos interesses dominantes, socializá-los para as massas trabalhadoras e transformá-los em instrumentos de luta para a transformação de cada indivíduo e da sociedade".

Reitera-se que a PHC, como fundamento do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, pode ser incorporada pelo movimento dialético dos passos do método descritos anteriormente, desde o ponto de partida ao ponto de chegada, através de estratégias que buscam associar o conhecimento empírico ao conhecimento científico. Para Saviani (2016, p. 35), "[...] a pedagogia histórico crítica pode ser uma proposta contra-hegemônica e pelo seu caráter dialético, se diferencia do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas". Nesse pressuposto, a PHC cria condições para uma nova forma de planejar, de selecionar e tratar os conteúdos escolares, de avaliar, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, desenvolvendo no educando um espírito crítico capaz de transformar o meio em que vive e compreender sua importância como sujeito social e histórico.

3 METODOLOGIA

Diante dos objetivos definidos para este estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, que busca examinar respostas para as indagações propostas, pois ajuda a entender com mais detalhes o problema em questão (Marconi; Lakatos, 2010 *apud* Gil, 2002, p. 5).

Inicialmente, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender como a PHC, numa visão transdisciplinar, pode contribuir para o desempenho do processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65-66) assinalam que "[...] a pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo".

Visando caracterizar as práticas docentes nas classes multisseriadas de Madeiro/PI, foi aplicado um questionário semiaberto para coleta de informações sobre os dados pessoais, profissionais e acadêmicos dos professores participantes, além de suas concepções sobre as classes multisseriadas, o PPP e a PHC. Gil (1999, p. 128), citado por Chaer, Diniz e Ribeiro (2013, p. 260) esclarece que o questionário pode ser definido "[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas".

O contexto empírico investigado foi constituído pelas escolas do campo de Madeiro-Piauí, especificamente as que possuem classes multisseriadas. O município de Madeiro encontra-se localizado na região norte do estado, a cerca de 244 km da capital, Teresina. Foi elevado à categoria de município, com a denominação de Madeiro, em 14 de dezembro de 1995, desmembrado do município de Luzilândia, através do Decreto n. 4810/95. Sua população foi estimada pelo IBGE (2021) em 8.372 habitantes. É um município eminentemente rural, pois uma boa parte de seus habitantes sobrevive do cultivo da agricultura e da criação de animais.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2022, o município possuía 2.203 alunos matriculados na rede municipal de ensino, distribuídos pelas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo esta última oferecida, também, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A rede de ensino compreende 13 escolas, sendo cinco localizadas na zona urbana e oito na zona rural. Dessas escolas, cinco atendem a alunos em classes multisseriadas

(quatro na zona rural e uma na zona urbana). Em 2022, havia 123 estudantes matriculados nessas classes.

Os sujeitos interlocutores foram seis professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em classes multisseriadas em escolas do campo de Madeiro-Piauí. O Quadro 1 demonstra um panorama favorável no tocante ao perfil desses professores.

Quadro 1 – Perfil profissional dos interlocutores

Professor (a)	**Idade**	**Tempo de Atuação na escola**	**Experiência profissional nas classes multisseriadas**	**Nível de formação acadêmica**
P-01	Entre 30 e 35 anos	Entre 01 e 05 anos	Entre 01 e 05 anos	Especialização
P-02	Entre 35 e 40 anos	Entre 15 e 20 anos	Entre 01 e 05 anos	Especialização
P-03	Mais de 40 anos	Mais de 20 anos	Entre 05 e 10 anos	Especialização
P-04	Entre 35 e 40 anos	Entre 15 e 20 anos	Entre 15 e 20 anos	Especialização
P-05	Entre 25 e 30 anos	Entre 01 e 05 anos	Entre 01 e 05 anos	Superior/Pedagogia
P-06	Mais de 40 anos	Entre 15 e 20 anos	Entre 05 e 10 anos	Especialização

Fonte: Dados das pesquisadoras (2022).

A maioria dos interlocutores possui um amplo tempo de atuação no magistério, sendo que apenas dois deles estão nos primeiros anos de experiência em sala de aula. Em relação à atuação em classes multisseriadas, o tempo de atuação dos

interlocutores é menor, mas metade deles tem mais de cinco anos atuando nessas classes. Advoga-se que o tempo de atuação em sala de aula permite ao professor adquirir saberes que a formação inicial não é capaz de oferecer. Tozetto (2011, p. 17) afirma que a experiência docente é fundamental na construção dos saberes dos professores, "[...] é no cotidiano que os saberes são consolidados, e, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente".

Todos os interlocutores têm formação acadêmica em nível superior e apenas um deles não possui especialização. Pela amostra da pesquisa, é importante ressaltar que os professores do município que atuam em classes multisseriadas atendem ao que define o art. 62 da LDB. Importante ressaltar que está preservada a identidade desses sujeitos, sendo nomeados na seção de análise dos dados como "P-01", "P-02", "P-03", "P-04", "P-05", "P-06".

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, que, segundo Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2013, p. 5), "[...] é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em determinado texto".

4 AS CLASSES MULTISSERIADAS DE MADEIRO/PI NA PERSPECTIVA DOS INTERLOCUTORES

Nesta seção, analisa-se os dados produzidos a partir da aplicação do questionário a seis professores que atuam em classes multisseriadas de escolas do campo de Madeiro/PI, discutindo-se, à luz da teoria que fundamenta o estudo, as respostas dos professores às indagações feitas. Ao serem questionados sobre o

que mais afeta o ensino nas classes multisseriadas, os sujeitos do estudo deram as respostas constantes no Quadro 2.

Quadro 2 – Que problemas mais afetam o ensino de classes multisseriadas de sua escola?

Interlocutor	Resposta
P-01	*"A diversidade de conteúdos e atividades diferenciadas".*
P-02	*"A divisão de conteúdos nos trabalhos extraclasse".*
P-03	"*Falta de material didático para trabalhar com estes alunos".*
P-04	"*Nível de aprendizagem diferenciado, estrutura inadequada para a quantidade de alunos por turma, falta de material pedagógico".*
P-05	"*A diversidade de conteúdos para aplicação a alunos com níveis parecidos em uma mesma sala*".
P-06	"*Os problemas que mais afetam as classes multisseriadas são a falta de acompanhamento familiar e professor auxiliar".*

Fonte: Dados das pesquisadoras (2022).

Pelas falas dos interlocutores, os problemas que afetam o ensino nas classes multisseriadas são o excesso de conteúdos e atividades aplicadas ao mesmo tempo na sala de aula para alunos com níveis de aprendizagem e séries/anos diferentes, e a falta de recursos didáticos e de professor auxiliar. Pena, Zientarski e Bragança (2019, p. 89) denunciam a precarização da educação escolar para os trabalhadores. "Ela continua a ser minimalista, esvaziada, empobrecida e, em termos de socialização do conhecimento, têm se mantido no campo das aparências, do elementar, de acordo com os interesses do mercado e de uma elite dominante [...]".

É necessário que os professores tenham, além do domínio dos conteúdos a serem ensinados, uma compreensão clara dos condicionantes da sua prática docente, de modo a exigir dos gestores públicos as condições de trabalho adequadas para atuação nas classes multisseriadas, como formação continuada, acompanhamento pedagógico da Secretaria de Educação, material didático e recursos específicos e em quantidade suficiente, boa infraestrutura física, dentre outros. O domínio dos conteúdos e a compreensão da realidade possibilitarão uma atuação docente mais autônoma em termos de planejamento, de seleção e organização dos conteúdos, de avaliação da aprendizagem. Destaca-se que a construção de uma coletividade consciente entre os docentes dessas classes é fundamental para fortalecer um trabalho pedagógico de maior qualidade.

Nota-se que, em vez de reconhecer que a existência dessas classes é necessária para a garantia do direito à educação a algumas populações camponesas, dotando-as das condições adequadas para uma efetiva aprendizagem, o poder público negligencia-as, acentuando as dificuldades. É como asseveram Pena, Zientarski e Bragança (2019, p. 91): "Uma vez formando os trabalhadores, a missão torna-se a de inviabilizar o acesso à totalidade dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente acumulados e mais desenvolvidos".

O ato de planejar, apresentar conteúdos, acompanhar aprendizagens, elaborar atividades para séries diferentes e garantir a aprendizagem do educando vem tornando-se uma prática exaustiva para os professores. É preciso ir na contramão da hegemonia da seriação. Para Saviani (2016), a PHC, pelo seu caráter dialético, pode ser uma proposta contra-hegemônica, oferecendo novas condições para o ato de planejar, de selecionar

e tratar os conteúdos escolares, de avaliar, tornando o processo educativo significativo, desenvolvendo no educando um espírito crítico. Procurou-se saber se os interlocutores consideram importante a construção de um PPP específico para as classes multisseriadas, obtendo-se as respostas transcritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Você considera importante que em seu município exista um currículo/proposta específica para as classes multisseriadas? Por quê?

Interlocutor	Resposta
P-01	"*Sim. Porque com a elaboração de um currículo, os gestores terão um olhar mais atento para as classes multisseriadas".*
P-02	*"Sim. Facilitaria para o aprendizado do aluno com um novo sistema de inclusão e aplicação de conteúdos e projetos próprios".*
P-03	"*Sim. Porque será bem melhor para o professor se isso acontecer, é bem melhor até mesmo para as próprias crianças".*
P-04	*"Sim. Porque facilitariam o ensino aprendizagem dos alunos por nível".*
P-05	"*Sim. Pois os conteúdos são propostos específicos por ano, sendo que na maioria das vezes as turmas do campo são constituídas por classes multisseriadas".*
P-06	"*Sim. Porque poderão ser colocados para solicitação dos problemas encontrados pelo professor".*

Fonte: Dados das pesquisadoras (2022).

Percebe-se que é consenso a necessidade de construção de um PPP específico para as classes multisseriadas. Essa construção seria uma forma de organizar o PPP de cada escola,

sendo definidos os tipos de sociedade, de ser humano e de educação escolar que se pretende alcançar, além do delineamento sistemático e intencional do trabalho pedagógico a ser realizado visando ao alcance dessas definições.

Parafraseando Caldart (2004), é importante ressaltar que a construção do PPP deve ser coletiva, contemplando processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, que permitam que ela seja a identidade dos sujeitos que ajuda a formar e com traços que indiquem que é uma proposta para a EdoC. Essa construção é, também, um processo formativo a médio e longo prazo, possibilitando que toda a comunidade escolar, sobretudo os docentes, apropriem-se dos referenciais teórico-metodológicos de modo a tomarem decisões conscientes visando atingir os objetivos e metas que definirão para que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e possam desenvolver a consciência crítica.

É importante que não apenas os professores compreendam essa importância de um PPP próprio para as classes multisseriadas, mas também os gestores públicos da educação e a sociedade civil. Gritti, Silva e Fighera (2014, p. 4) observam que o controle do Estado sobre o ensino público estabelece "[...] um padrão nacional para o funcionamento das escolas sem prévia consulta da comunidade e dos sujeitos envolvidos [que] homogeniza, desqualifica as singularidades que provém da especificidade da cultura dos diferentes grupos sociais". Por isso, a construção de um PPP específico para as classes multisseriadas é um desafio a ser enfrentado. Considerando que os pesquisados estão de acordo com a construção de um PPP específico para as classes multisseriadas, foi indagado sobre o papel docente nessa construção (Quadro 4).

Quadro 4 – Qual o papel do professor na construção do Projeto Político pedagógico?

Interlocutor	Resposta
P-01	"*Planejar, orientar, acompanhar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar ações que visem colocar em prática a proposta.*"
P-02	*"Somando experiências com a teoria, para novos desafios do multisseriado através da sequência didática que é um dos facilitadores em nosso trabalho".*
P-03	"*O professor tem que criar estratégias para poder trabalhar com este público."*
P-04	"*O professor deve atuar pensando no currículo integrado de forma diferenciada, favorecendo os saberes da comunidade e dos próprios educandos".*
P-05	*"Planejar, orientar, acompanhar e supervisionar as atividades didático- pedagógicas. A fim de dar fundamentos à proposta pedagógica, promover ações que visem colocar a proposta do Projeto Político Pedagógico em prática."*
P-06	"*É sugerir ideias que passam contribuir para a melhoria da educação nas classes multisseriadas".*

Fonte: Dados das pesquisadoras (2022).

Constata-se, pelas respostas dos professores, que há visões diferentes sobre o papel do professor na construção do PPP, mas todos deixam explícita a importância dessa participação. Em suas reflexões, os interlocutores trazem elementos relevantes para a discussão que ora se apresenta, como a autonomia docente para planejar, criar, orientar, acompanhar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas (P-01, P-03 e P-05); a fundamentação/ conscientização da experiência a partir da teoria e a utilização

da sequência didática como uma ferramenta mais totalizante de organização do trabalho pedagógico (P-02); a proposição de um currículo integrado, diferenciado, que contemple os saberes da comunidade e dos estudantes (P-04).

Como ressalta Caldart (2004, p. 11), "[...] a escola socializa a partir das práticas que desenvolve; através do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam; através das formas de participação que constituem seu cotidiano". É necessário que o PPP da escola contemple referências culturais da comunidade, de estudantes e professores, sendo recriado e reproduzido de forma coletiva por todos os envolvidos, com o intuito de melhorar a qualidade da escola e do ensino oferecido.

Como afirma Freire (2014), não se está no mundo para a ele simplesmente se adaptar, mas para transformá-lo. Para isso, é preciso ter um sonho, um projeto de mundo, e participar de práticas que vão na direção dessa utopia. Corroborando essa ideia do autor, indagou-se aos docentes participantes que tipo de escola do campo querem construir, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Que escola multisseriada do campo queremos?

Interlocutor	Resposta
P-01	*"Uma escola que leve conhecimento aos alunos, preparando-os para a vida social e não somente profissional. Onde o aluno saiba se expressar na sociedade de forma segura."*
P-02	*"Uma escola que inclua, que tenha seu próprio planejamento mensal e plano de curso, e que possamos conversar e aplicar "saberes" de uma forma diferente das turmas seriadas."*

P-03	*"Uma escola de qualidade, porque além dessas crianças serem diferenciadas ainda temos especiais. É muito difícil."*
P-04	"*Uma escola que leve os alunos ao aprendizado para a vida social."*
P-05	"*Uma escola que leve o conhecimento libertador aos alunos, preparando-os para a vida em sociedade, não somente uma formação profissional. Uma escola que ensine o aluno a se expressar em meio a sociedade de forma crítica e convicta".*
P-06	"*Queremos realmente uma escola que tenha uma educação de qualidade e que contemple as dificuldades dos alunos e professores."*

Fonte: Dados das pesquisadoras (2022).

Pode-se inferir que todos os interlocutores almejam uma escola de qualidade, que prepare os estudantes para a vida. Conforme Caldart (2004), a escola é um espaço de vivência de relações sociais, que visa a formação do indivíduo para a transformação de aspectos da realidade, inclusive do meio em que vive. Em consonância com Saviani (2016), citado por Bonfim e Melo (2022, p. 5), a educação forma o ser humano, e a escola é, na atualidade, o espaço privilegiado de educação, pois, de forma sistemática, possibilita o acesso à cultura e ao conhecimento. "O ser humano não nasce humano, torna-se humano", sendo necessário um processo de educação para que se torne "[...] contemporâneo ao seu tempo, isto é, capaz de se inserir, compreender a realidade e nela intervir [...]".

Retomando as falas dos interlocutores sobre a escola multisseriada que desejam, observa-se que colocar a "qualidade"

como horizonte é indício de que os professores reconhecem que não depende apenas deles alcançar esse ideal. Acredita-se que um processo participativo e formativo de construção de um PPP oportuniza aos professores terem consciência de seus limites e possibilidades, engajando-se não apenas em qualificar sua atuação profissional, mas, também, em fortalecer suas argumentações para exigir dos gestores públicos as responsabilidades que competem a esses gestores.

Em suas reflexões, os professores reconhecem a importância do acesso ao conhecimento escolar (P-01 e P-05), mas como meio para uma formação crítica que liberte os sujeitos (P-01, P-04 e P-05). Nessa perspectiva, a escola deve ser inclusiva (P-02, P-03 e P-06), respeitar e intervir nas dificuldades de estudantes e professores; por isso, não deve seguir a hegemonia, mas se contrapor aos padrões impostos pelas políticas educacionais neoliberais, construindo um trabalho educativo a partir da realidade dos sujeitos, conectando o local ao contexto mais amplo.

Compreende-se que a PHC, pelo seu caráter transformador, pode responder, em grande medida, aos anseios dos professores interlocutores. Partindo desse pressuposto, sondou-se se os sujeitos da pesquisa tinham conhecimento dessa pedagogia (Quadro 7).

Quadro 7 – Você conhece ou já ouviu falar da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)? E na sua opinião, qual seria a contribuição da PHC para o ensino em classes multisseriadas?

Interlocutor	Resposta
P-01	*"Não. Levar o aluno a compreender a construção de vida social, pensando sobre propostas adequadas".*

P-02	"*Sim. Auxiliar no conhecimento em meio a tanto diversidade de idade série, de vivência familiar e etc.*"
P-03	*"Não".*
P-04	*"Não"*
P-05	*"Sim. A Pedagogia Histórico-Crítica busca romper com a ideia de currículo e adota uma perspectiva na qual o currículo compõe atividades essenciais que a escola deve desenvolver para manter a aprendizagem dos alunos de forma crítica, partindo do sincrético para o sintético. Leva os alunos a compreenderem a construção da vida social. Pensando sobre propostas adequadas para intervir na qualificação do cotidiano, sobre as práticas educativas, ofertando aos educandos sistematização lógica dos conhecimentos, ou seja, levando-os do conhecimento sincrético para o conhecimento sintético."*
P-06	"*Tenho um pouco de conhecimento. Na minha opinião, ela vem para contribuir para uma educação de qualidade para as classes multisseriadas, trazendo métodos e metodologias que venham ajudar a superar as dificuldades tanto dos alunos quanto dos professores."*

Fonte: Dados das pesquisadoras (2022).

De acordo com as respostas expostas no Quadro 7, metade dos interlocutores diz ter conhecimento da PHC, todavia, apenas P-05 relata de forma mais clara sobre o método. Levando em consideração as respostas, é possível afirmar que um passo importante para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo ainda é a formação continuada de professores para atuar em classes multisseriadas, pois percebe-se que a PHC tem muito

a contribuir, haja vista que, segundo Bonfim e Melo (2022, p. 18) citando Saviani (2016), "[...] o método dialético adotado pela PHC contrapõe-se às pedagogias hegemônicas, porque tem a prática social como ponto de partida". Tendo a prática social como ponto de partida e de chegada, a PHC parte do conhecimento da realidade do indivíduo, abrangendo os momentos de problematização, instrumentação, catarse e prática social final, chegando-se, nesse último momento, à conclusão de que o conhecimento foi aperfeiçoado pelo educando.

Assim, conhecer a PHC e aplicá-la no ensino em classes multisseriadas é uma alternativa viável, pois propõe estratégias que levam os educandos a apropriarem-se dos saberes produzidos pela humanidade, utilizando-os como instrumento para a ampliação da consciência, de forma que sejam capazes de atuar transformando a sociedade, no sentido de que seja mais humana. Contudo, é fundamental que os professores se apropriem dos fundamentos teórico-metodológicos da PHC, que tenham um conhecimento ampliado da realidade e dominem os conteúdos de ensino de forma que estes sejam trabalhados na perspectiva de uma educação crítica e transformadora. Nesse sentido, reitera-se que o processo de construção do PPP deve ser participativo e formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a abordagem da PHC, fica evidente que as escolas do campo têm, a seu dispor, uma perspectiva de organização do trabalho pedagógico condizente com os referenciais da EdoC, valorizando o campo, os camponeses e suas lutas. Portanto, este estudo apresenta uma possibilidade

para melhorar o ensino nas escolas do campo, especialmente nas classes multisseriadas, contribuindo para uma prática educativa diferenciada nessas classes, considerando as particularidades que apresentam.

Ressalta-se que a ideia principal da pesquisa não é buscar respostas prontas e acabadas, mas colocar em questão novas possibilidades para estudos posteriores acerca da temática, de forma coletiva e institucionalizada, procurando contribuir com o aprofundamento do debate sobre a implementação da EdoC no município de Madeiro/PI, advogando a importância da construção de um PPP específico para as escolas que possuem classes multisseriadas.

Entende-se que o PPP é um documento fundamental no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo, pois oportuniza o desenvolvimento de um trabalho pedagógico intencional, voltado à realidade do contexto no qual a educação se dá.

Salienta-se que a construção do PPP para a EdoC é um dos pontos fundamentais para garantir condições de humanização das pessoas que vivem do/no campo e, com isso, garantir que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, numa perspectiva crítica e transformadora, pois a educação é concebida para além da escola e é um instrumento básico para a compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, p. 1-27, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em: 18 nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

FRANCISCO, André Carlos; ALVES, Elis Dener Lima. Pedagogia histórico-crítica: reflexões acerca da educação profissional e tecnológica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: GESTÃO, PRÁTICA E SUAS APLICAÇÕES, 3., 2019, Morrinhos, GO. **Anais [...]**. Morrinhos, GO: Instituto Federal Goiano, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2072/1/Andr%C3%A9%20Francisco%20-%20Resumoexpandido.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, M. C.; MELO, Keylla Rejane Almeida; VIEIRA, C. G. A multissérie no campo: problema ou solução? A experiência do Programa Escola da Terra no Piauí. In: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (org.). **Classes multisseriadas**: reinvenção e a qualidade das escolas do campo. Curitiba: CRV, 2021. p. 179-190.

GRITTI, Silvana Maria; SILVA, Luciane Bidinoto; FIGHERA, Mariângela Lindner. Escolas multisseriadas: (re)construção das práticas pedagógicas dos professores de Caçapava do Sul – RS. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1000-0.pdf. Acesso em: 7 dez. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

PENA, Anderson dos Anjos Pereira; ZIENTARSKI, Clarice; BRAGANÇA, Sabrina de. Propostas pedagógicas para as classes multisseriadas do campo: disputas entre projetos educativos para os trabalhadores. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 21, n. 2, p. 87-111, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TOZETTO, Susana Soares. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

Avaliação diagnóstica e formativa em turmas multisseriadas da Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello

Raimundo Alberto Pereira dos Santos
Márcia Reijane Gomes de Moura

1 INTRODUÇÃO

A avaliação com funções diagnóstica e formativa da aprendizagem tem sido amplamente discutida por educadores e profissionais da educação que buscam compreender seu papel no contexto educativo. Com isso, cresce a conscientização sobre a importância dessas funções para o processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho tem como foco a avaliação diagnóstica e formativa aplicada a turmas multisseriadas compostas por alunos campesinos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello. A escolha pelo tema decorre de um inventário realizado na instituição, localizado na comunidade Curral Grande, zona rural do município de Morro do Chapéu, Piauí, onde se observou a utilização de cadernos estruturados por itens elaborados com base nas matrizes de avaliação e referenciais curriculares, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esses cadernos foram aplicados e registrados bimestralmente em uma plataforma oferecida pelo MEC, que fornece dados sobre a participação dos alunos, acertos e erros possíveis, contribuindo para a análise do desempenho dos educandos. A partir dessa prática, surge o questionamento central deste estudo: como a avaliação diagnóstica e formativa tem sido utilizada nas turmas multisseriadas para acompanhar o progresso dos alunos, identificar dificuldades, possibilitar o (re)planejamento pedagógico ou, ainda, servir como simples instrumento de aprovação e reprovação?

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o tema, este trabalho busca evidências dos resultados obtidos por meio dessas avaliações e analisar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados. O objetivo geral da pesquisa é analisar a importância da avaliação diagnóstica e formativa no processo de ensino e aprendizagem de alunos campesinos de turmas multisseriadas, enquanto os objetivos específicos incluem compreender a avaliação contínua como método de análise do desenvolvimento dos estudantes e refletir sobre a prática docente nas escolas do campo com base nesses tipos de avaliação.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa combina revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com os sujeitos da pesquisa sendo alunos do Ensino Fundamental e educadores que atuam nas turmas multisseriadas da Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello. Com o objetivo de esclarecer os conceitos e a importância da avaliação diagnóstica e formativa para o acompanhamento da aprendizagem desses estudantes, o trabalho se fundamenta nas obras de teóricos como Libâneo (1994), Luckesi (2011), Vasconcellos (2005), Saviani (2016) e Caldart (2019).

O presente capítulo está estruturado em tópicos que abordam aspectos teóricos das avaliações diagnóstica e formativa, fundamentos da Educação do Campo, e a correlação com a avaliação processual e a Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, contempla o resultado da pesquisa, as considerações finais, as referências bibliográficas e anexos.

2 AVALIAÇÃO COM FUNÇÕES DIAGNÓSTICA E FORMATIVA: ASPECTOS TEÓRICOS

Atualmente, ainda se fala em avaliação enquanto medição e quantificação, visto que essa concepção ainda está muito arraigada nas escolas e na atuação do educador, em que a verificação por meio de testes se restringe a esse fim, ou seja, à consecução dos objetivos que, previamente determinados, ensejam a classificação de alunos bons ou ruins, aprovados ou reprovados. Isso demonstra que a ação do educador está seguindo princípios não mais aceitáveis nos dias de hoje, pois, diante da atual situação educacional, vê-se que a avaliação tem um papel importante para a melhoria da educação, desde que não mais seja considerada como classificatória e seletiva. Deve, por outro lado, servir para informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares, melhorar o ensino e a aprendizagem, pois permite localizar deficiência na organização do ensino, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicar técnicas de recuperação paralela aos estudantes, uma vez que tem como objeto de medida os comportamentos cognitivo, afetivo e psicomotor do educando, possibilitando assim

utilizar instrumentos especificamente planejados de acordo com as habilidades que se pretende desenvolver nos alunos.

Segundo Luckesi (2011), avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com o critério assumido como qualidade desejada. Nesse sentido, a avaliação é vista como uma apreciação qualitativa que auxilia o educador a tomar decisões sobre o seu trabalho planejado e os objetivos desejados.

A meta, no entanto, é a redefinição dos objetivos, buscando alternativas de melhoria para a educação, pois não é medindo que se terão bons resultados. É necessário somar esforços, repensar a prática e redefinir metas, para que se possam alcançar os resultados desejados.

Pensando assim, a avaliação se tornará diagnóstica e formativa, pois mostrará ao educador o que está dando certo ou errado, a fim de que se faça um replanejamento das ações, para que se obtenha uma educação realmente de qualidade, voltada para a formação integral do cidadão, desenvolvendo competências e habilidades necessárias à vida.

Atualmente, a avaliação com função diagnóstica e formativa passou a ter uma dimensão profunda e coerente para o desenvolvimento das habilidades do ensinar e do aprender. O sentido, antes mensurável, hoje se torna dinâmico, analítico e reflexivo. Essas funções da avaliação passaram a ser o centro do processo, portanto, desvelam-se alguns aspectos importantes desses tipos de avaliação que enriquecem os conceitos, as metodologias e os objetivos das práticas educativas.

Sabe-se que a avaliação é importante e necessária para o avanço das metas educativas, principalmente para o educador, pois ele deve saber definir como utilizá-la em suas aulas, estando bastante atento às realidades, para, assim, saber utilizar os métodos e os procedimentos avaliativos para o enriquecimento de suas atividades diárias. A avaliação é importante tanto no campo global, de grandes projetos e ações educativas, como em ações pequenas de sala de aula. O objetivo almejado é, na verdade, alcançar o desejável, que é o resultado positivo e o aperfeiçoamento para se chegar a uma aprendizagem real. Portanto, a avaliação é um instrumento para orientar a ação pedagógica e detectar como melhorar o ensino.

Para Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa complexa que não deve se resumir à realização de provas e à atribuição de notas, mas, sim, ao cumprimento de funções pedagógico-didáticas, cujas tarefas se relacionam com o cumprimento dos objetivos educacionais e ajudam na compreensão acerca desses objetivos, bem como com a função de diagnosticar os avanços e as dificuldades dos estudantes perante todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor propor modificações durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva de avaliação, podemos inferir que as funções que se destacam são a diagnóstica, a contínua e a cumulativa, constituindo, sem dúvida alguma, o objeto de estudo para que se possa avaliar a importância de sua prática para o progresso na aprendizagem dos alunos. É um tipo de avaliação que tem coerência pedagógica com fins formativos, em que o professor utiliza práticas habituais de trabalho de acompanhamento de tarefas, num clima de comunicação fluente, em que é possível conhecer diretamente o aluno, sem ter de aplicar-lhe exames

desligados do trabalho normal para comprovar suas aquisições, crenças, possibilidades etc.

A avaliação contínua é um processo constante para acompanhar simultaneamente o progresso do desenvolvimento de aprendizagem com aspectos de formação integradora de habilidades de formação dos alunos, processo contínuo, cumulativo de caráter promissor no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os PCNs (1997, p. 83), a avaliação contínua:

> [...] é um tipo de avaliação que serve para subsidiar a avaliação final, bem como intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propõe, é indispensável para saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Na LDB 9.394/1996, no concernente à avaliação escolar, enfatiza-se da seguinte forma (art. 24 VI): "A avaliação contínua e cumulativa do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais".

Portanto, as avaliações aqui explicitadas dimensionam o grau de intensidade do fator ensino e aprendizagem. Usar corretamente a avaliação contínua, cumulativa é, basicamente, estabelecer um importante instrumento de apoio nas ações desenvolvidas em sala de aula. E o propósito principal é dar um salto significativo para que o processo de aprendizagem seja realmente significativo. O processo contínuo dá margem para que a realização das avaliações, conforme o contexto da lei, possa

dar sentido ao trabalho escolar, para que a efetividade das ações educativas seja verdadeira.

Por abordar a avaliação diagnóstica e formativa em uma turma multisseriada de uma escola campesina, é de fundamental importância apresentar fundamentos referentes à origem da Educação do/no campo para que se possa analisar, compreender e refletir sobre a função da avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados em instituições de ensino localizadas em áreas rurais.

2.1 Educação do/no Campo: avaliação com funções diagnóstica e formativa em classes multisseriadas e sua relação com a Pedagogia Histórico-crítica

Ao falarmos em Educação do Campo, sempre associamos às escolas localizadas na zona rural com turmas multisseriadas formadas por estudantes, filhos de agricultores, que na maioria das vezes não se destacam em avaliações externas. No entanto, é necessário, antes de tudo, entender aspectos relevantes sobre a origem e os fundamentos da educação do campo, para podermos compreender os fatores que contribuíram para sua organização atual, cuja estrutura educacional não se difere daquela aplicada em instituições educacionais urbanas.

Segundo Caldart (2019), ao tratar dos fundamentos da EdoC, deve-se identificar as raízes de sua constituição e, para compreendê-las, é necessário estudar seu desenvolvimento histórico a partir dessas raízes e determinações sociais. Para a autora, a Educação do Campo nasceu vinculada à luta de sujeitos coletivos pela terra e/ou por políticas públicas que possam garantir estrutural e massivamente a educação como direito humano

socialmente (e conflituosamente) construído. A visão assumida por esses sujeitos não está em criar uma nova concepção de educação, mas em se apropriar e continuar, desde suas raízes e circunstâncias materiais, a construção de uma teoria pedagógica em cuja tradição a educação do campo se insere, tendo como finalidade o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção crítica, criativa e transformadora na sociedade em que vive. Ao entender a concepção de EdoC, não se pode perder a ligação entre teoria e prática, entre as formulações e as raízes materiais que as produzem ou determinam. No entanto, é importante destacar algumas balizas que demarcam o caminho da construção conceitual da EdoC e que ajudam a compreender suas raízes, completando a intencionalidade de apreensão dos seus fundamentos.

A primeira baliza é a forma de autoapresentação da EdoC para sua base social e para o conjunto da sociedade, feita no momento de sua criação e escolha deste nome de "batismo". A segunda se refere à chave triádica de compreensão da EdoC ou a conhecida "tríade": campo – política pública – educação que ajuda a orientar na compreensão dos próprios sujeitos coletivos sobre sua realidade de atuação. Por último, outra baliza destacada representa uma volta ao começo, tratando das sínteses conceituais que vão sendo feitas pelos diferentes sujeitos no diálogo entre sua identidade (de luta, trabalho, cultura) e os fundamentos constituídos pela unidade política e as ações em comum.

Em meio ao estudo dos fundamentos históricos da EdoC no Brasil, observa-se que as iniciativas para ofertar educação à população rural foram marcadas por contradições. Melo e Bonfim (2022), citando Molina e Antunes-Rocha (2014), reiteram que o início das preocupações com essa educação remonta às

discussões pela implantação da escola pública na década de 1920, pois, mesmo havendo defensores de uma escola voltada para a valorização do meio rural, pela força política prevaleceu o discurso do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, defensores de uma educação nos moldes urbanos, fazendo com que esse espaço se tornasse sinônimo de modernização e desenvolvimento e levando a escola a desconsiderar as peculiaridades do campo, ocasionando ao espaço rural um significado de atraso.

No final da década de 1970, em meio à avaliação de políticas realizadas visando ao desenvolvimento rural, é identificado um número altíssimo de analfabetos, o que passou a mobilizar ações visando reduzir esses índices, voltando-se a atenção para a formação docente no meio rural. As exigências educacionais propostas pela Constituição de 1988 e LDB 9394/96, especialmente a educação infantil e o ensino fundamental na cidade e no campo como responsabilidade dos municípios, afetaram diretamente as Escolas Multisseriadas, pois trouxeram como consequências o fechamento de escolas no meio rural, a nucleação escolar e a inserção do transporte no deslocamento de estudantes do campo. No entanto, como consequência da mobilização causada pela denúncia referente ao silenciamento dos povos campesinos, feita por Arroyo, Caldart e Molina (2004, n.p.), e para evidenciar a EdoC como movimento educativo, é criado o movimento pela educação do campo no final da década de 1990, tendo como primeiras conquistas a criação de programas de educação relacionados à reforma agrária (Programa Escola Ativa) e a concretização das mesmas em políticas de Estado na primeira década do século XXI. A partir de então, com a mobilização dos movimentos sociais por uma educação que se colocasse em contraposição ao projeto do agronegócio, é criado o Programa Escola da Terra (PET) que,

embasado na pedagogia histórico-crítica, tem como objetivo desenvolver um projeto estruturado na direção da formação humana em classes multisseriadas.

Saviani (2016) considera que as características especificamente humanas não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens por meio da educação que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é definida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, tornando-o contemporâneo à sua época, fato que evidencia a necessidade de se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. Esse acontecimento histórico converteu a escola na forma principal e dominante de educação, levando-a a assumir, no campo pedagógico, papel equivalente ao do capital na esfera econômica.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global, vista como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução de problemas, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). Nessa perspectiva, a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades

humanas. Por isso, o professor tem relevante função, pois, sendo o responsável pelo planejamento de ensino, deve organizar os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos e elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura, bem como avaliar continuamente a aquisição de conhecimentos e sua utilização pelos estudantes no cotidiano escolar e/ou na vida social.

Em relação à avaliação da aprendizagem nas escolas do campo, o documento do MEC Referências para uma Política de Educação do Campo afirma que a educação como formação humana é também uma ação cultural, um processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo. Sendo assim, deve repetir-se, também, na dimensão institucional de forma permanente e sistemática, devendo atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo. Esse documento integra-se aos princípios metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, para verificar em que medida os saberes e as experiências de vida precisam ser ampliados, necessita-se compreender a formação humana como possibilidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades, o que significa sair de uma visão aparente e superficial da prática social, ou seja, de uma visão sincrética para uma visão que amplie essa compreensão.

Embora se tenha debatido muito sobre as funções diagnóstica e formativa da avaliação como meio de analisar o ensino e a aprendizagem e alterar a prática pedagógica, levando em consideração o que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica em relação à forma como o estudante vê o conteúdo e à possibilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas, o que se vê nas escolas do campo são comportamentos transmitidos

tradicionalmente por meio de pensamentos relacionados ao estudar para ser aprovado no final do ano letivo. No entanto, é preciso mudar essa forma de pensar e agir tanto dos estudantes quanto dos professores. Sobre isso, Vasconcellos (2000) menciona que a avaliação deveria ser um acompanhamento do processo educacional, pois, para ele, a avaliação é um processo abrangente da existência humana que, portanto, implica uma reflexão crítica sobre a prática, permitindo captar avanços, resistências e dificuldades e possibilitando, assim, uma tomada de decisão sobre o que deve ser feito para a superação dos obstáculos encontrados durante todo o processo educativo.

Considerando que essa mudança deva acontecer nas instituições de ensino, Magalhães e Marsiglia (2014) apontam o educador como o profissional que tem condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que a instrumentalização forneça os elementos para uma compreensão ampliada dos diferentes saberes e experiências, para o concreto pensado, para uma visão sintética da realidade. Só então a prática social, ou seja, a dinâmica da realidade, será mais bem compreendida, ampliando as possibilidades de intervenção e transformação.

3 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado na Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello, localizada na comunidade Curral Grande, município de Morro do Chapéu do Piauí, na qual utilizamos a pesquisa qualitativa, pois tratamos de uma investigação local

utilizando a coleta de dados para então analisarmos as informações obtidas e as organizarmos, fazendo um comparativo com teorias que tratam das funções diagnóstica e formativa da aprendizagem. De acordo com Minayo (2014), esse tipo de pesquisa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A presente pesquisa tem como finalidade analisar como se entende a conceituação da avaliação diagnóstica e formativa por profissionais que atuam em turmas multisseriadas e como esses relacionam tais conceitos com teóricos que abordam essa temática. Para tanto, foram utilizadas leituras exploratórias e seletivas de autores que discutem sobre o tema, da Lei 9.394/1996, que assegura a avaliação como primordial no processo de ensino e aprendizagem e da Proposta Pedagógica da Escola em que ocorreu a pesquisa. Entre os autores selecionados, destacamos Cipriano Luckesi (2011), que defende a avaliação com o propósito de ser um instrumento diagnóstico das aprendizagens, e Celso Vasconcellos, por conceber a avaliação como um processo dialético e libertador, a qual parte da prática da sala de aula para que se transforme e busque a melhoria da qualidade do ensino.

Para entender como as funções diagnósticas e formativas da avaliação da aprendizagem são vistas pelos professores que atuam nas turmas multisseriadas, optou-se pela aplicação de questionários via formulários *Google* sobre o conceito, os instrumentos utilizados, a periodicidade e finalidade da avaliação diagnóstica e formativa desenvolvidos por eles. Com alguns estudantes, organizaram-se momentos de conversa com o objetivo de coletar informações referentes ao que pensam dos instrumentos utilizados para avaliá-los e como essas ferramentas

são utilizadas no cotidiano escolar. Objetivando compreender a aplicabilidade e utilização da avaliação prevista na Proposta Pedagógica da Escola Pesquisada, foram realizados na Secretaria Municipal de Educação momentos de conversa com coordenadores pedagógicos responsáveis pela coordenação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive dos organizados em classes com multisséries.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1A avaliação com funções diagnóstica e formativa para a análise da aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das turmas multisseriadas da escola Aurydeia pires Olympio de Mello

O presente capítulo trata da descrição dos dados e análise dos resultados coletados a partir da pesquisa qualitativa realizada em uma escola municipal da zona rural do município de Morro do Chapéu do Piauí. Inicialmente, serão apresentados aspectos relevantes sobre a instituição de ensino em que foi realizada a pesquisa, tais como localização, matrícula atual de acordo com etapas e modalidades de ensino, organização das turmas (especialmente as multisseriadas) e quantitativo dos funcionários. Em seguida, serão apresentadas, com base na proposta pedagógica da escola, informações relevantes sobre a avaliação da aprendizagem com especificidades nas funções diagnóstica e formativa para, então, mostrar as relações entre as respostas dos professores que atuam nas classes multisseriadas, obtidas por meio de conversas formais e formulários digitais, e

os pressupostos teóricos e metodológicos encontrados no PPP da escola. Também serão apresentados alguns posicionamentos de estudantes sobre as estratégias de avaliação desenvolvidas atualmente para avaliar seu desempenho.

A Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello está localizada na comunidade Curral Grande, zona rural do Município de Morro do Chapéu do Piauí, ela atende atualmente 46 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que desses, 34 estudantes estão distribuídos em duas salas multisseriadas: uma no turno da manhã, formada por 18 alunos (11 do 1º ano e 7 do 2º ano) e outra à tarde, composta por 16 alunos (7 do 4º ano e 9 do 5º ano). Seu corpo de funcionários está formado por seis professores com licenciatura em Pedagogia (quatro trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental e duas atendem os alunos da Educação Infantil), uma merendeira, uma auxiliar de serviços gerais e duas coordenadoras pedagógicas (uma da Educação Infantil e outra dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola, o Sistema de avaliação é realizado em função dos objetivos expressos nos projetos de ensino e/ou programação Curricular do Estabelecimento de acordo com as Diretrizes pedagógicas emanadas da Secretaria Municipal de Educação. A avaliação é compreendida como forma de acompanhamento e aperfeiçoamento do processo de aprendizagem e permite o diagnóstico de seus resultados e consequente reformulação dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos, sendo, portanto, contínua, progressiva e cumulativa.

A Escola entende a avaliação como um processo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atividades dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no

comportamento dos envolvidos. É, portanto, uma ferramenta fundamental para que o educador possa rever, ajustar ou mudar continuamente as diretrizes do planejamento para melhoria do processo de ensino-aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o aluno, é o instrumento que contribui para o reconhecimento de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização na tarefa de aprender e para a escola é o meio para definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio, todavia estas medidas devem ser adotadas de forma cooperativa e coletiva.

Desse modo, a avaliação contínua e cumulativa do desempenho dos alunos seguirá, no geral, os princípios da legislação pertinente, isto é, a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação continuada dos componentes curriculares utilizará instrumentos diversificados de avaliação contemplando todas as habilidades previstas para o componente curricular, com menções em oito notas mensais com o valor de 0 a 10 pontos, sendo que o aluno deverá alcançar no final do ano letivo o resultado mínimo para aprovação de 60% por componente curricular do total de pontos previstos após a realização das oito avaliações (80 pontos) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas previstas, sendo então promovido para o ano de escolaridade seguinte, atendendo assim o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

A aferição de valor às tarefas apresentadas pelo educando é realizada ao final de cada bimestre, levando em consideração a somatória das notas para comprovação da quantidade de pontos previstos para a aprovação no período letivo. Os alunos que não

alcançam a média mínima estabelecida no bimestre (o mínimo de 12 pontos) realizam atividades de recuperação paralelas das habilidades não adquiridas no decorrer do processo, previstas em planos bimestrais de trabalhos pedagógicos, garantindo ao aluno o direito de submeter-se a novas avaliações.

Ao final do ano letivo, após a realização das avaliações mensais e recuperações paralelas (somatória das maiores notas), realizadas criteriosamente de acordo com a proposta, o aluno que não alcança o resultado mínimo para a aprovação (48 pontos), pode realizar uma prova final com valor máximo de 10.

Considerando os questionamentos feitos aos professores das classes multisseriadas sobre a definição da avaliação com funções diagnóstica e formativa da aprendizagem, sua periodicidade e os instrumentos avaliativos utilizados, observa-se que essa estratégia ajuda os educadores na análise individual dos avanços e das dificuldades de aprendizagem de seus estudantes, possibilita a tomada de decisão sobre a recuperação dos conteúdos não assimilados, dando-lhes oportunidades para a correção de distorções durante o ano letivo. Considera-se também o trabalho coletivo e/ou em grupo como critério facilitador da aprendizagem, mas a falta de concentração de alguns alunos é vista como fator que atrapalha o progresso na realização de algumas atividades propostas. No entanto, esses educadores demonstram conhecer a importância da relação do que se ensina com a vida diária campesina, embora tenham dificuldades em desenvolver isso na prática.

Numa perspectiva de mudança e de sempre melhorar o ensino-aprendizagem, essa escola adota a sistemática de avaliação contínua e paralela acatando as normas do Sistema Educacional do Município, estratégia aprovada pelos professores das classes

multisseriadas que utilizam as ferramentas digitais da Plataforma das Avaliações Diagnósticas e Formativas disponibilizada pelo MEC, diário de classe e fichas de notas para o registro da frequência e desempenho individual dos estudantes. Nessa estratégia avaliativa são aplicadas diariamente atividades propostas nos livros didáticos e outras devidamente planejadas pelos professores com orientação da coordenação pedagógica, cujo desempenho é registrado em cadernos de anotações e mensalmente transformado em notas. Ao final de cada bimestre, os estudantes respondem aos cadernos com itens elaborados e organizados de acordo com as Matrizes Curriculares e disponibilizados pela/na Plataforma de Avaliações do MEC, utilizada como ferramenta de registro do desempenho dos estudantes durante a aplicação das Avaliações Diagnósticas realizadas no início de cada semestre e Formativas desenvolvidas durante todo o bimestre.

A cada bimestre são realizadas reuniões com pais, mães e/ou responsáveis pelos estudantes, nas quais são entregues materiais utilizados como instrumentos avaliativos (atividades impressas, produções textuais, cadernos de avaliação formativa com questões objetivas, trabalhos individuais e em grupos). O resultado também é apresentado aos alunos e Secretaria Municipal de Educação. No final do ano, organiza-se um relatório por componente curricular e ano escolar, contendo todas as notas mensais e o total de pontos do educando.

Após conversar com alguns alunos, pudemos observar que a maioria demonstra satisfação com o processo avaliativo na escola, pois este facilita a aprendizagem deles e os ajuda na aquisição de mais conhecimentos. Eles também relataram os materiais usados durante as aulas e a sua contribuição para a resolução de atividades propostas nos livros didáticos e nos

cadernos de avaliação diagnóstica e formativa, e apontaram a importância dos conhecimentos adquiridos nos estudos dos diversos componentes curriculares para/na resolução de problemas do dia a dia. Disseram gostar também das aulas expositivas, mas preferem trabalhos de grupo e individuais.

Diante do exposto, podemos perceber a importância das avaliações diagnóstica e formativa para o contexto educacional campesino, pois, por meio delas, o professor obterá informações sobre o processo educativo em relação às habilidades desenvolvidas pelos estudantes e, partindo desses resultados, poderá considerá-los na análise da própria prática pedagógica, permitindo, assim, o (re)planejamento pedagógico e práticas direcionadas às reais necessidades dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o ato de avaliar é, antes de tudo, um ato privilegiado, pois propicia a transformação do ensino, quando este permite reflexões acerca da sua organização e efetividade, ou seja, dá a oportunidade aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de redimensionarem sua prática, seu fazer pedagógico, de modo que o ensino se torne concreto, preocupado com a busca da consciência crítica e com a transformação da realidade. Isso se torna importante quando a avaliação é pautada na continuidade e os seus resultados servem para nortear a prática com a pretensão de criar um clima favorável à aprendizagem; sendo, então, considerado um momento de ação-reflexão-ação.

Evidenciou-se que a avaliação deve subsidiar uma prática libertadora, não apresentando verdades autoritárias, mas motivando o educador a investigar, problematizar e ampliar

perspectivas. O ato de avaliar serve como um momento de parada para refletir sobre a prática e a ela retornar de forma mais adequada, porque tanto a avaliação como seu objeto, a aprendizagem, são dinâmicos. E é nesta perspectiva que se privilegiam, hoje, as funções diagnóstica e formativa da avaliação. Assim, ela se constitui num momento dialético de tomada de consciência do ponto em que se está e do que falta para chegar ao ponto estabelecido como meta.

É importante destacar que a dimensão atribuída hoje à prática avaliativa transcende o simples compromisso do professor com a instrução, relacionando-se a conceitos mais amplos como aprendizagem, processo educativo e fins da educação. A avaliação não se dá num espaço neutro, mas sim contextualizado, depende de uma concepção de homem e de mundo que perpassam a prática pedagógica. Esta prática poderá privilegiar uma pedagogia de reprodução ou uma pedagogia de transformação. Na perspectiva de uma pedagogia de transformação, a avaliação se configura como um recurso diagnóstico e formativo que contempla o educando como sujeito.

Educadores e educandos precisam ter presente o que se entende por ensino e por aprendizagem para assumirem uma posição coerente em relação à avaliação, que é uma exigência e uma realidade na rotina da prática escolar.

A adequação do processo de ver, julgar para agir com relação à aprendizagem escolar, depende, em grande parte, da qualidade da informação que se tem sobre o desempenho do aluno. É principalmente por meio de informações válidas e fidedignas que se poderão comparar resultados, efetuar juízos de valor e tomar decisões futuras.

Além disso, é aceita a força motivadora do conhecimento dos resultados em qualquer tipo de aprendizagem. A verificação imediata, pelo aluno, do resultado de seus desempenhos possibilita-lhe identificar sucessos e deficiências, orientando na direção desejada. De muito pouco terá servido a avaliação se o aluno não souber para que a mesma foi realizada e se os resultados não forem utilizados para reorganização da situação de ensino-aprendizagem. A expressão dos resultados se reveste de importância fundamental dentro do processo de avaliação.

É preciso que o educador tenha consciência de que, no momento da avaliação, tanto o aluno quanto ele mesmo estão sendo avaliados. O resultado, pois, refletirá como se deu esse processo, e será preciso redimensionar a prática em busca de melhorias.

Finalmente, é importante ressaltar que a Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello adota um sistema de avaliação que visa ao acompanhamento mais aproximado do educando e, com isso, faz-se o uso de métodos inovadores que objetivam a superação das dificuldades dos educandos durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos concluir que o trabalho educativo que parte de um processo avaliativo torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado com a realidade dos alunos, proporcionando, assim, uma educação mais emancipatória.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, p. 1-27, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola da Terra. Módulo I**: o trabalho pedagógico em classes multisseriadas: currículo, planejamento e avaliação. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2021.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9)

CALDART, Roseli Salete. **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis, RS: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Guia discutido no Seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo, realizado em Veranópolis, RS, de 16 a 18 de junho de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 235-248, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p. (Saúde em Debate, v. 46).

MORRO DO CHAPÉU DO PIAUÍ (PI). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica**: Escola Municipal Aurydeia Pires Olympio de Mello. Morro do Chapéu do Piauí, [s.d.].

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. Conferência proferida no **II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo**: Educação do Campo: conteúdo e método, São Carlos, 16 out. 2013.

História e memória camponesa:
fortalecimento de uma identidade do modo de ser e viver no campo

Edson Gramosa Santos
Wirla Risany Lima Carvalho

> Queria se integrar às lutas no afã de despirem o Brasil da velha casca europeia, de o fazerem vestir uma roupa mais nossa, feita do algodão da terra.
>
> *Rachel de Queiroz*

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a história e a memória camponesas. Seu propósito é compreender como o resgate da memória contribui para fortalecer a identidade dos sujeitos que vivem no campo e para que se reconheçam como sujeitos da própria história. Nesse intento, para o desenvolvimento do conhecimento, mais especificamente em escolas do campo, o reconhecimento do modo de vida dos sujeitos, das representações imbricadas nas relações sociais e dos saberes camponeses são modos de representação importantes da história de um povo. Nesse contexto, a escola reflete como a organização social pretérita influencia a organização do presente e do futuro, trazendo implicações para a compreensão desses processos.

Para a realização deste estudo, no desenvolvimento de nossas atividades do tempo comunidade, foi realizado o inventário

da realidade da comunidade, em que foram identificados vários desafios e problemas, dentre os quais se destacou a inexistência de museus, bibliotecas, centros de memória e cultura. A inexistência de locais que ajudam a recontar a história foi a motivação para formular a seguinte questão: qual a importância do resgate do patrimônio imaterial de uma comunidade para uma identidade camponesa fortalecida?

Em busca dessa resposta, o objetivo geral deste trabalho foi compreender a importância do resgate do patrimônio imaterial de uma comunidade para o fortalecimento da identidade camponesa. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar os moradores mais antigos da comunidade; analisar os registros orais e/ou escritos sobre a formação da comunidade; descrever as primeiras organizações sociais da comunidade, traçando um percurso histórico; e resgatar a história da comunidade por meio das memórias de seus moradores.

A justificativa deste trabalho apoia-se no fortalecimento da identidade campesina no meio rural, com a compreensão de que a história é uma ferramenta para construir uma identidade alinhada aos costumes e às crenças, sendo uma peça fundamental para arrefecer o processo de globalização que tenta, de todas as formas, construir uma ideia de identidade única para todos os povos.

A fundamentação teórica do estudo foi, primordialmente, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Saviani (2016), e a concepção de Educação do Campo apresentada por Caldart (2019), complementadas por outros autores que discutem nesse mesmo sentido.

O percurso metodológico, bem como sua fundamentação, teve como base a pesquisa qualitativa e a etnografia, utilizando

entrevistas com moradores da comunidade. A análise foi realizada de forma descritiva, conforme a metodologia adotada para registrar a história e a memória de um povo.

O capítulo está dividido em cinco seções que contemplam esta introdução, o referencial teórico, a metodologia, a análise e discussão dos resultados, assim como as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como o estudo foi realizado a fim de fortalecer a identidade campesina, foi necessário apresentar um referencial teórico que explicasse a relevância dessa identidade e a importância de compreendê-la melhor na atualidade. Para tanto, apresentou-se um pouco da concepção de Educação do Campo, além de como a Pedagogia Histórico-Crítica corrobora nesse sentido e de como o trabalho educativo com projetos também pode auxiliar no processo de fortalecimento da identidade do campo.

2.1 Educação do Campo

A educação rural, quando criada, atendeu às necessidades do contexto sociopolítico e econômico da época, sendo fundamentada nas bases do latifúndio, da monocultura e da escravidão. Esse tipo de educação teve por objetivo ensinar aos camponeses as primeiras letras, escrever o próprio nome e realizar os primeiros cálculos, sobretudo porque era no meio rural que se concentravam os maiores índices de analfabetismo do Brasil.

Diante da necessidade de qualificação e ressignificação dessa educação supracitada, a Educação do Campo surgiu como

bandeira de luta de trabalhadores e trabalhadoras do campo em contraposição à educação rural ministrada na maioria das escolas rurais no Brasil. A partir da década de 1960, os movimentos sociais e sindicais ligados ao campo começaram a lutar de forma mais incisiva contra o caráter excludente da educação oferecida aos povos do campo. A mudança começou pelo próprio nome, que foi modificado de educação rural para Educação do Campo.

Segundo Caldart (2019), a Educação do Campo nasceu da luta dos povos do campo, em defesa do direito à terra. Esse direito, sozinho, não bastava: era preciso ter direito à educação de qualidade, que valorizasse os saberes e os costumes dos povos camponeses, fortalecendo sua identidade. A luta pela terra, então, foi o início de outras lutas dos povos do campo em busca de sobrevivência e valorização.

Nesse contexto, fortaleceu-se o movimento por uma educação que valorize os saberes dos povos do campo, assegurando-lhes o direito à valorização de suas culturas. Diante disso, a Educação do Campo objetiva valorizar os saberes, o modo de ser e de viver no campo, assim como refletir sobre as organizações escolares em seus vários formatos, como, por exemplo, as turmas multisseriadas. Sendo assim, considera-se que

> A Educação do Campo é um paradigma em construção, gestado, inicialmente, no final da década de 1990, e que se contrapôs ao modelo hegemônico de educação, [...], visando um modelo de educação que dialogue com as especificidades desse território e com os povos que nele habitam. Por isso, considera uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo (Bonfim; Melo, 2022, p. 11).

A Educação do Campo é importante porque é uma ação que nega a educação tradicional, que oculta e nega os saberes e os

modos de vida das pessoas que vivem no campo em suas diversas particularidades. Nesse contexto, encontram-se as turmas multisseriadas, com alunos de diferentes anos de escolaridade em um mesmo espaço físico, sob a orientação de um único professor. Segundo Bonfim e Melo (2022, p. 10), "as classes multisseriadas, dentro de uma hegemonia escolar que privilegia a seriação, têm sido negligenciadas em suas necessidades específicas". A concepção de Educação do Campo apresentada até aqui é aquela que assegura a valorização da cultura camponesa, além de ser um movimento contra-hegemônico, que se opõe ao controle exercido pelo capitalismo e sua visão educacional, que nega a existência do ser humano em suas particularidades e necessidades específicas, como ressaltam em seus estudos Bonfim e Melo (2022).

Os avanços tecnológicos, como o acesso à informação em todos os lugares e, principalmente, nas regiões mais distantes dos centros urbanos, têm mudado o modo de vida das pessoas. As zonas rurais têm sofrido essa influência, e podemos dizer que há um enfraquecimento de sua cultura pelo processo de globalização, pois não existem mais barreiras que o capital não possa ultrapassar. Então, o grande desafio torna-se fortalecer a identidade camponesa por meio do resgate histórico de suas manifestações culturais. A constatação da influência dos meios tecnológicos no campo não significa que devamos abandoná-los, mas, sim, usá-los como uma ferramenta auxiliar, um fator contra-hegemônico capaz de criar barreiras ao processo desenfreado de globalização.

Assim, em busca de soluções iniciais, a compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e do trabalho educativo com projetos na Educação do Campo auxiliam na construção de novos e possíveis cenários. Dessa maneira, o trabalho educativo advindo

de uma pedagogia que reconheça a identidade dos povos, seus modos de viver e as diversas formas de produção humana parece ser a solução mais acertada. Portanto, visando a um cenário educativo de reconhecimento do ser humano como ser criativo e histórico, a Pedagogia Histórico-Crítica tornou-se uma ferramenta imprescindível para a formação humana em sua totalidade.

2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho educativo com projetos na EdoC

Segundo o professor Dermeval Saviani (2016), a Pedagogia Histórico-Crítica é uma proposta educativa que se posiciona contra o sistema educacional hegemônico capitalista, superando uma proposta de educação em que se acumulam conteúdos, característica da pedagogia tradicional que os desenvolve de maneira fragmentada.

A PHC, por seu caráter dialético, diferencia-se das outras pedagogias por seu potencial transformador. Ela reitera a importância do papel histórico do ser humano na produção de conhecimentos e na transformação da sociedade. Partindo da prática social inicial e chegando à prática social final, a Pedagogia Histórico-Crítica detecta os problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano e na realidade desse ser humano (Saviani, 2016).

A PHC tem sua relevância para a Educação do Campo, inicialmente, porque parte da visão de que ser humano se pretende formar, visando a essa transformação social. Auxilia o professor a compreender como se forma a visão educativa na EdoC, refletindo sobre a existência das classes multisseriadas e sobre como qualificar ainda mais o processo instrutivo no campo. A compreensão das próprias origens, a partir de um

processo dialético, permite que a prática social promovida pela PHC contribua para superação das contradições impostas pelas necessidades do capital (Saviani, 2016).

A PHC tem por objetivo a superação da prática pedagógica assentada na pedagogia tradicional, passando pela problematização da realidade, detectando os problemas e indicando as soluções, dentro do processo dialético entre os envolvidos, em que professores e alunos refletem sobre a realidade para compreender a origem dos problemas e construir meios para superá-los (Saviani, 2016).

No mundo permeado pela globalização, os meios de produção humana, ligados pelas interfaces produtivas, acabam homogeneizando cada vez mais os grupos sociais, acarretando, como consequência, o fato de que a identidade coletiva de alguns povos está se esfacelando com o tempo. Isso é fruto de uma era digital que passa aos jovens a ideia de que não existe um antes, de que o pretérito não importa e de que tudo começa no aqui e agora, superficializando as relações sociais e a construção da identidade dessas pessoas e comunidades.

Em se tratando de comunidades camponesas, a questão cultural passa por esse dilema: a preservação da cultura e da identidade. A resposta encontrada para o fortalecimento e para a preservação da identidade camponesa passa também pelo fortalecimento da Educação do Campo (EdoC). É nela que os povos do campo encontram reconhecimento e condições para a continuidade de suas lutas e também constroem suas identidades.

Destarte, o fortalecimento da Educação do Campo – na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica – passa pela construção de uma práxis comprometida com a transformação da realidade campesina. Segundo Saviani (2016), os professores

devem reconhecer que sua função social está em problematizar a realidade e buscar o devir constante para solucionar os problemas da realidade campesina. Dessa maneira, a partir da problematização e do desenvolvimento de projetos que trabalhem com a identidade dos sujeitos do campo, a PHC permite o trabalho educativo com projetos em três momentos: passando pela síncrese, pela análise e chegando à síntese. O trabalho educativo com projetos, nessa perspectiva da PHC, distancia-se da visão de projeto advinda do movimento da Escola Nova no Brasil, que tem uma característica mais tecnicista; pelo contrário, é uma forma de trabalho com uma visão totalizante da problemática, buscando envolver uma prática pedagógica interdisciplinar e voltada à prática social.

Diante do exposto, partindo dos pressupostos da PHC, para transformar uma determinada realidade, é preciso identificar o problema e buscar soluções práticas para ele, de forma a fortalecer a identidade campesina e o modo de ser e de viver no campo. No caso específico desta pesquisa, não foi diferente: guiados pela concepção da PHC, construímos um trabalho educativo com projeto, em que se identificou um problema e se preparou uma solução a curto prazo para ele.

Em seguida, apresenta-se a seção com o percurso metodológico de aplicação do estudo.

3 METODOLOGIA

A opção por uma abordagem qualitativa decorreu do entendimento de que ela trata principalmente de enfoques interpretativos dos discursos, das falas, dos contextos em que os fenômenos acontecem, sendo representativos e significativos

quando analisados à luz da literatura pertinente. De acordo com Minayo (1994, p. 21), "[...] a análise qualitativa nos permite compreender o inverso da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, e o objeto de pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos".

No universo da pesquisa qualitativa encontram-se muitos significados e informações que no mundo da pesquisa quantitativa não seriam detectados. Uma pesquisa que se detém apenas na análise de números deixa de fora uma série de informações pertinentes que fogem aos olhos do pesquisador. A pesquisa qualitativa considera que toda palavra expressa uma gama de significados e, dependendo dos contextos em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, as falas e seus discursos apresentam as problemáticas e as soluções das situações investigadas.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, em se tratando de uma imersão na cultura do povo camponês e do resgate de sua história e memória, foram escolhidas a etnografia como método e a observação participante e as entrevistas como técnicas de coleta de dados. A observação participante, nesse contexto da etnografia, trabalha a compreensão para a ação e a resolução de um problema coletivo específico, de um povo ou de uma comunidade específica, na qual o pesquisador se envolve durante toda a investigação, tendo como características o caráter participativo e a transformação social. Para Chizzotti (2014, p. 65),

> Etnografia, significando a descrição de um grupo social, deriva etimologicamente do grego, de *graphein* – descrever e *ethnos* –, estrangeiro, bárbaro e depois foi utilizado para descrever um grupo cultural. Foi apropriada como uma antropologia descritiva dos modos de vida da humanidade, e introduzida

> como um modo de descrição social científica de uma pessoa ou da configuração cultural de uma população.

O autor supracitado explica que a etnografia ao longo da sua criação e utilização descrevia a cultura de grupos primitivos específicos visando à reconstrução de cenários ou grupos comunitários intactos. Depois passou a recriar para o leitor "[...] as crenças, artefatos, os conhecimentos populares e os comportamentos [...]" de alguns grupos peculiares. Por fim, foi trazendo "[...] descrição e análise da cultura de grupos inseridos na dinâmica dos processos sociais, de pequenas comunidades e, por extensão, dos processos sociais da sociedade, em geral" (Chizzotti, 2014, p. 65).

A etnografia é utilizada em áreas do conhecimento como a sociologia, a psicologia e a educação, entre outras. Pode auxiliar a pesquisa científica na composição de políticas públicas inerentes aos povos estudados, enfatizando os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos que ajudem na compreensão de como vivem e pensam certos povos na construção de sua identidade. Portanto, esse conhecimento auxilia a preservá-los (Chizzotti, 2014, p. 65).

Sobre a coleta de dados e os recursos utilizados no método da etnografia, Chizzotti (2014, p. 72) esclarece que

> [...] utiliza uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas, a partir de observações participantes e contextualizadas e de anotações feitas em campo, com o objetivo de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado. Recorre assim a observação participante, entrevista, história de vida, autobiografias, práticas interacionistas de coleta de dados e quaisquer outros meios de coligir informações sugeridos pelo trabalho de campo gerados por observações atentas.

> Equipamentos como lápis e papel, gravadores, filmadoras, laptops, computadores, bancos de dados etc. são usados para registrar, coligir e sistematizar as informações documentais.

Por fim, a análise a partir do olhar etnográfico intencional visa compreender os significados produzidos pelos sujeitos e as relações sociais observadas no campo.

> [...] fazer uma "descrição densa", detalhada e extensiva de comportamentos situados, inferida de observações, para construir uma apresentação holística do fenômeno estudado e de seu contexto, descrevendo os comportamentos em seu ambiente natural, extraindo as estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado. [...] A perspectiva descritiva toma como referência o ponto de vista dos membros nativos do grupo (êmica), ainda que feita com categorias científicas do pesquisador (ética) [...] (Chizzotti, 2014, p. 72-73).

Para fins de obtenção dos resultados da pesquisa, a proposta pedagógica foi a aplicação de um trabalho educativo com projetos, à luz da PHC, sendo o projeto central de identidade denominado "Somos do Campo", proposição das professoras Carvalho, Rodrigues e Melo (2022).

O subprojeto deste estudo foi idealizado a partir do inventário da realidade da comunidade, em que se identificou a inexistência de locais de preservação da história da comunidade. O subprojeto foi aplicado nas turmas de 3º e 4º anos da Escola Municipal José Gomes da Rocha. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas e de registros escritos dos participantes. O diário de bordo foi utilizado para registrar aspectos do cotidiano escolar e fatos que ficaram de fora das entrevistas.

O campo ou *local* da pesquisa foi a Escola Municipal José Gomes da Rocha, localizada na comunidade Ema, no município de José de Freitas, PI. Os participantes foram quatro pessoas da comunidade, com até 70 anos, escolhidas por terem larga experiência de vida, terem vivenciado fatos históricos da comunidade e contarem com registros escritos sobre acontecimentos locais, que acabaram nos ajudando a compreender aspectos sociais da comunidade e sua dinâmica.

O roteiro de entrevista consistia nas seguintes perguntas: 1. Como se constituiu a comunidade Ema? 2. Como era o meio de acesso à terra na comunidade Ema? 3. Quem foram os primeiros moradores da comunidade Ema? 4. Quais eram os meios de subsistência dos primeiros moradores? 5. Quais eram os produtos comercializados pelos moradores? 6. Na produção agrícola, havia algum produto de destaque? 7. Existiam organizações de moradores nos primeiros anos de fundação da comunidade Ema? 8. Quais foram as primeiras conquistas sociais da comunidade Ema? 9. Quando surgiu a primeira instituição escolar na comunidade Ema? 10. Qual era o público atendido por essa instituição escolar? 11. Existiam locais de lazer na comunidade Ema nos primeiros anos de fundação? 12. Como era o meio de locomoção das pessoas?

O projeto de resgate da história e da memória "Somos do Campo" foi bem aceito pela comunidade escolar e possibilitou atividades educativas que consideraram os modos de vida dos alunos e de suas famílias, despertando nas crianças o gosto pela história da comunidade e por seus personagens, pelos modos de produção e pelas manifestações culturais.

A realização da atividade trouxe muitos fatos relativos à história da comunidade, ainda pouco conhecidos até mesmo

pelos moradores mais antigos. Eram fatos guardados na memória individual de moradores que foram entrevistados. Eram curiosidades que precisavam ser apresentadas aos demais moradores, a fim de que compreendessem a totalidade de sua realidade. Trataremos com mais profundidade, na próxima seção, dos resultados do projeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, realiza-se um apanhado de todo o processo de aplicação do projeto e de como este causou impacto na comunidade investigada. Apresentam-se subseções para a compreensão da relevância da história oral para a comunidade camponesa e da história e da memória dos moradores para a construção de uma identidade fortalecida.

4.1 Compreendendo a relevância da história oral para a comunidade campesina

Os únicos registros disponíveis para se compreender a história da comunidade são os registros orais. Não foram encontrados registros escritos oficiais sobre a origem da comunidade. A pesquisa contou com a história oral de testemunhas que vivenciaram as fases de construção da comunidade em estudo.

A história oral deve ser compreendida como uma visão de mundo daqueles que presenciaram os fatos concretos no meio social em que estão inseridos. É, então, um processo em que a memória recupera fatos históricos guardados na memória individual de cada pessoa, reconstruindo uma representação social dos fatos ocorridos em determinado tempo e espaço.

Segundo Cassab e Ruscheinsky (2007, p. 7-8), "a história oral tem a capacidade de reconstruir mapas sociais que representam a realidade coerente da sociedade. É intuito de reconstrução em contexto, em que partes embora distintas e diferentes passem a obter coerência entre si a partir da mediação do cientista social".

Os relatos ganham caráter científico quando comparados com a trajetória de vida dos participantes e o contexto social global em que se desenvolvem. Logo, o contexto macro muitas vezes ofusca o contexto micro em suas multiplicidades. A história oral tem a possibilidade de dar visibilidade aos "esquecidos" pela história oficial (Cassab; Ruscheinsky, 2007).

A história oral encontra, na entrevista, a possibilidade de ouvir os indivíduos pertencentes a classes socialmente excluídas. Essas pessoas pertencem às camadas da sociedade socialmente marginalizadas pela história oficial, que não "pertenceram" aos grandes feitos sociais ou que, de alguma forma, não tiveram o direito de expressar suas visões de mundo (Cassab; Ruscheinsky, 2007).

Para conhecer o passado em sua totalidade é preciso reconhecer as diversidades orais que ficaram de fora do discurso oficial. As diversidades orais são memórias dos excluídos tomadas por uma consciência do passado construída de forma individual. "Toda consciência do passado está fundada na memória, recuperamos a consciência de acontecimentos anteriores distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado" (Lowenthal, 1998, p. 70).

A recordação do passado é um ponto constante para a construção de uma identidade. Relembram-se aspectos culturais, como o modo de ser e de viver, os saberes tradicionais, os aspectos

ligados ao modo de produção econômica, as formas de educação e a organização social, entre outros, possibilitando manter viva a identidade de um povo, comunidade ou grupo social.

Um exemplo de preservação de identidade é o povo judeu: ele preservou seu modo de ser nos diferentes lugares onde esteve, mesmo em contato com diferentes culturas, mas continuou a preservar sua identidade e seus costumes por milênios. Segundo Lowenthal (1998, p. 83),

> Relembrar o passado é crucial para o sentido de uma identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a Selves anteriores, por mais diferentes que nos tenham tornados.

Nesse contexto, a memória é uma condição de afirmação, pois a continuidade de uma determinada espécie depende das condições materiais de sua produção. Um povo afirma sua identidade resgatando seu passado por meio de suas memórias, deixadas por aqueles que tiveram mais tempo de vida e que foram responsáveis pela conservação de sua cultura ao longo do tempo e do espaço.

A perda de memória pode destruir a personalidade e privar a vida de significado, desfigurando as pessoas e os locais, diminuindo significativamente a representação dos lugares como fonte de memória. A desfiguração do espaço como fonte representativa de cultura traz um sentimento de não pertencimento para as pessoas.

A comunidade como local de compartilhamento de tarefas, costumes, produtos, saberes é um local onde é produzida uma história local dos agentes comunitários. “O local pode ser

ainda o lugar onde as pessoas estão ligadas pela identidade de pertencimento, ou por atividades úteis ao desenvolvimento econômico, social e cultura da coletividade" (Castilho; Arenhardt; Le Bourlegat, 2009).

As atividades sociais desenvolvidas no âmbito do local, onde são partilhados sentimentos, desejos, angústias e alegrias, entre outros, são um lugar onde se constrói a identidade. Então, segundo Castilho, Arenhardt, Le Bourlegat (2009, p. 164), "o local pode ser ainda o lugar em que as pessoas estão ligadas pela identidade do pertencimento, ou atividades úteis ao desenvolvimento econômico, social e cultural da coletividade". A identidade está ligada a memórias e a preservação da identidade passa pela preservação de memórias, criando a ideia de pertencimento.

Para o estudo em questão, foi importante compreender como a memória fortalece a identidade campesina, já que o processo de globalização faz com que os indivíduos de determinadas comunidades e, principalmente, os mais jovens busquem autoafirmação, deixando de lado a questão da identidade campesina e prejudicando suas origens. O intento aqui foi promover esse resgate.

4.2 Caminhos e resultados conseguidos com o subprojeto: identidade e memória da Comunidade Ema

A curto prazo, considera-se que os resultados foram satisfatórios porque foi possível mobilizar a comunidade escolar em um dia de festividade em que se apresentou o trabalho de pesquisa sobre a história da comunidade Ema.

O percurso histórico dos primeiros moradores, as primeiras instituições sociais, as primeiras atividades econômicas e, por sinal, ainda hoje são praticadas. Uma personagem merece destaque no projeto, Antônio Gomes da Rocha (Zé Rocha).

Do Brasil colônia até os dias de hoje, a concentração de terras é marca de poder. Nas entrevistas, descobrimos que Zé Rocha foi um grande proprietário de terras na comunidade, mas em prol do desenvolvimento social, doou faixas de terras para a construção de igreja, escola, associação de moradores, posto de saúde, posto telefônico, centro de convivência, quadra esportiva e praça.

Ao investigar a motivação, foi perguntado a ele: qual foi o motivo dessas doações? A resposta foi que ele era um homem muito religioso e preocupado com as pessoas. Foi político, líder comunitário e produtor rural, destacando-se como grande produtor de farinha da região. Em benefício de outros, ele trouxe muitas melhorias para a comunidade, sendo muito lembrado pelos moradores mais velhos até hoje, fato revelado nas entrevistas desta pesquisa.

Uma das perguntas foi: quando surgiu a primeira instituição escolar? A resposta dada foi que "Zé Rocha pagava um professor para lecionar as primeiras letras para seus filhos e outras crianças da comunidade em sua casa". Analisando o contexto histórico das primeiras escolas no Brasil, deduz-se que o professor era o mestre-escola.

O fato marcante era que Zé Rocha era preocupado com o social, com a coletividade, além de seus filhos, os filhos de moradores tinham a oportunidade de estudar. Sendo assim, foi no ano de 1970, que foi criada a primeira escola de caráter público na

comunidade Ema, nos moldes do ensino multisseriado. Segundo o entrevistado, o terreno da escola foi doado por Zé Rocha.

A comunidade Ema está localizada na zona rural de José de Freitas-PI, área de transição entre a floresta amazônica e a caatinga; sua vegetação é caracterizada pela presença de árvores de grande, médio e pequeno porte, com destaque para as palmeiras e os carnaubais.

Como se constituiu a comunidade Ema? Sua origem tem relação direta com a agricultura camponesa, pois, nessa área, a terra sempre esteve ligada à produção agrícola. Segundo os registros orais e escritos, as primeiras famílias que ali se assentaram passaram a desenvolver atividades de agricultura de subsistência e pecuária extensiva nessa região, que ainda hoje constituem as principais atividades econômicas da comunidade.

Perguntou-se sobre o que era produzido pelos primeiros comunitários. Dentre os produtos agrícolas tradicionais que eram cultivados na região, apontou-se que produziam: arroz, feijão, milho, banana, cajá e a cultura da mandioca. Perguntado ainda sobre um produto de destaque na época, falou-se da mandioca que era produzida e dava uma farinha de excelente qualidade, regionalmente conhecida como farinha da Ema, de fácil comercialização. Assim, Zé Rocha foi um grande produtor de destaque regional.

A cultura da mandioca sobreviveu às modernizações do campo; ainda hoje, é uma cultura bastante praticada por núcleos familiares, sendo uma atividade que movimenta as pessoas na comunidade por meio da associação comunitária, que possui um campo agrícola onde é cultivada uma área significativa para o beneficiamento da mandioca, atendendo, assim, ao comércio local e às famílias.

Algumas atividades sobreviveram ao tempo, como é o caso da cultura da mandioca, já outras estão cada vez mais esquecidas como a produção de cachaça e rapadura. A agricultura de subsistência ainda resiste, mas tem perdido espaço para os produtos das grandes indústrias do setor alimentício. Diante do exposto, foi idealizado o subprojeto para compreensão e resgate da história da comunidade para fortalecimento da identidade camponesa.

4.2.1 O subprojeto idealizado para a nossa escola e comunidade: "Nossa Memória Campesina"

O subprojeto foi fundamentado na concepção de Educação do Campo, que valoriza e resgata o modo de ser dos camponeses, trabalhando a possibilidade de intervenção no meio social, que é objeto da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica.

A proposta pedagógica teve como título "Nossa memória campesina" e teve como um dos objetivos resgatar a identidade dos moradores da comunidade Ema. Sobretudo, a proposta parte da visão de que, ao trabalhar a compreensão da história de um povo, contribui-se para a construção de uma identidade mais forte.

A orientação da atividade foi pensada na consecução do projeto central de memória campesina, denominado "Nosso campo" que abriga o subprojeto: "Nossa memória campesina". Este subprojeto também teve como objetivo valorizar as memórias históricas da comunidade compreendendo os aspectos sociais em sua totalidade. Esta proposta foi trabalhada com os alunos dos 3º ao 4º do Ensino Fundamental, de modo a criar relações de

proximidade com a história da comunidade e relacioná-la com o modo de ser e viver na comunidade.

As etapas pensadas para a realização do subprojeto na comunidade escolar tiveram um período estipulado em duas semanas. Na primeira semana, foram trabalhados os aspectos sociais, históricos e políticos da comunidade com suas implicações na atualidade. Na segunda semana, foram trabalhadas as realidades dos alunos, o modo de ser e viver em suas especificidades.

Em relação à sequência dialética, considerando o curto prazo de desenvolvimento da proposta, na primeira etapa do subprojeto trabalhou-se com os aspectos históricos da comunidade, a formação, atividades econômicas, instituições educativas, o que representou um resgate da memória da comunidade. Na segunda semana, trabalhou-se com os aspectos geográficos relacionados à natureza, às atividades econômicas, aos impactos ambientais e à existência ou não da preservação local, bem como à forma como esta pode ser realizada.

Os resultados em curto prazo foram satisfatórios, pois os alunos compreenderam a necessidade de preservação do espaço natural. Além disso, compreenderam que a natureza e as formas de vida nela presentes formam um sistema em equilíbrio. Ainda compreenderam que a preservação do espaço natural implica no reconhecimento do equilíbrio natural.

Observou-se que esse subprojeto pode ser aplicado novamente com as turmas do 3º e 4º anos, nos anos subsequentes, uma vez que a preservação da memória e a construção da identidade campesina estão em movimento constante, sendo objeto da Pedagogia Histórico-Crítica a superação de um estado pela prática social dos autores envolvidos.

O trabalho educativo com projetos possibilitou a identificação de problemas locais, considerando os aspectos camponeses e mediando a resolução deles por meio da atividade prática que envolveu professores, alunos e comunidade. A seguir, apresentaremos uma proposta de trabalho com projeto.

4.3 Possibilidades e expectativas com o trabalho educativo com projetos em nossa comunidade

O projeto foi executado em um curto prazo para o ano de 2022, pelo fato do calendário escolar estar muito apertado, tendo muitos feriados que prejudicaram de certa forma o desenvolvimento das atividades escolares. Na primeira semana, foram trabalhados a formação histórico-social da comunidade, meios de produção, primeiros moradores e os aspectos culturais. Na segunda semana, o foco foi na geografia e nos aspectos naturais da comunidade, como a fauna, a flora, a exploração dos espaços e a preservação deles.

O ensino de cada área de conhecimento durante as semanas de aula trouxe muitas curiosidades para a sala de aula, ressaltando as possibilidades e expectativas com os resultados, visando à melhoria e à valorização da comunidade, dos alunos, do ensino, entre outros impactos a serem sentidos com o subprojeto aplicado. Tornou-se importante a utilização dos teóricos para fundamentar as explicações.

No desenvolvimento das primeiras atividades, apresentaram-se muitas facilidades, como a disponibilidade dos entrevistados, a coleta de materiais escritos, assim como a realização do evento de apresentação do histórico da comunidade também ocorreu dentro do planejado. As aulas foram ministradas

com base nos relatos dos entrevistados retratando o cenário histórico da comunidade.

Algumas dificuldades foram sentidas desde a idealização do projeto até à sua execução, como o desafio da elaboração do planejamento e da organização do subprojeto, a impressão de textos escritos para os moradores mais antigos da comunidade e a entrega dos banners por parte da gráfica em tempo hábil. Mesmo assim, de modo geral, se não considerarmos esses pequenos desafios, tudo transcorreu como o planejado.

Por fim, o trabalho foi bem aceito pela comunidade escolar, conseguiu envolver os alunos e, por conseguinte, envolveu toda a comunidade local, pois estiveram presentes no dia da culminância. Ademais, o projeto surtiu o efeito esperado dentro da proposta, no pequeno espaço de tempo que se tinha de sua elaboração até à execução; as considerações são, enfim, um retrato do que foi o projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender a importância do resgate do patrimônio imaterial de uma comunidade para uma identidade camponesa fortalecida. Dada a limitação de tempo para sua execução, os moradores mais antigos da comunidade colaboraram com seus relatos históricos. Foram analisados os relatos orais e escritos sobre a formação da comunidade dentro de uma perspectiva histórica dialética, traçando-se um percurso histórico da comunidade e descrevendo-se como foi a organização social da comunidade. E, por fim, foram resgatadas algumas memórias relevantes da comunidade por

meio de atividades em sala de aula e do evento expositivo que englobou toda a comunidade camponesa da Ema.

O subprojeto desenvolvido na comunidade escolar foi muito importante, porque os alunos conheceram a história da sua própria comunidade e compreenderam como as atividades produtivas fazem parte de sua identidade campesina. Este estudo foi muito relevante, pois apresentou uma proposta de valorização dos costumes e da identidade da comunidade campesina. Para a Educação do Campo, foi um momento de afirmação do direito a ser campesino e de como as práticas pedagógicas amparadas na PHC devem ser aplicadas em prol da valorização da identidade do modo de ser e de viver do homem do campo.

Ademais, o curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo, da Universidade Federal do Piauí, executado no ano de 2022, fortaleceu os conhecimentos de seus cursistas, contribuindo para a formação profissional, aprimorando a prática pedagógica e orientando o que se deve fazer em sala de aula para garantir aos alunos camponeses os seus direitos como sujeitos do campo.

No campo pessoal do autor desta pesquisa, ficou clara a conscientização de que se pode fazer mais pelos outros, quando se tem amor e comprometimento no que se faz. Para a comunidade, ficou o reconhecimento de um trabalho que valorizou a história de seus moradores. Para a sociedade, ficou uma produção científica como base para outros estudos.

Por fim, a realização deste trabalho trouxe muitos ganhos para o pesquisador, com a oportunidade de produzir conhecimento junto à sua orientadora o qual também pode servir de base para outros trabalhos científicos e para a comunidade, com a divulgação de sua história que poucos conheciam.

As expectativas foram atingidas em parte, pois ficou o desejo de trabalhar outros aspectos da comunidade que ainda não foram explorados na etapa do subprojeto, até mesmo pelo pouco tempo que foi disponibilizado para a aplicação das atividades.

De qualquer maneira, para todos os envolvidos, esse estudo foi finalizado com sentimento de muita satisfação por ainda ter um campo de possibilidades futuras para valorização da identidade da comunidade campesina em questão.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55–76. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

CARVALHO, W.R.L.; RODRIGUES, D. B.; MELO, K.R.A. **O trabalho educativo com projetos e a educação do campo**: consonância com a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia da alternância. Teresina, PI: 2022. No prelo.

CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, Aloísio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **BIBLOS**: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Rio Grande, v. 16, p. 7-24, 2007.

CASTILHO, Maria Augusta de; ARENHARDT, Mauro Mallmann; LE BOURLEGAT, Cleonice Alexandre. Cultura e identidade: os

desafios para o desenvolvimento local no assentamento Aroeira, Chapadão do Sul, MS. **Interações**, Campo Grande, v. 10, n. 2, p. 159–169, jul./dez. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Tradução de Lúcia Haddad. Revisão técnica de Mariana Maluf. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, n. 17, p. 63–201, nov. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

O transporte escolar como direito e não esmola:
um estudo de caso na localidade Palmeiras II – Barras/PI

Maria Luzinete Gomes dos Santos Ferreira
Marli Clementino Gonçalves

1 INTRODUÇÃO

As escolas do campo são resultado da luta de seu povo e, ao mesmo tempo, símbolo de conquista. Essa luta ocorre porque nem sempre os povos camponeses podem desfrutar de uma educação de qualidade sem que os alunos precisem sair de suas comunidades. É também símbolo de conquista porque representa a vitória de um povo que deseja ver respeitado seu direito a uma vida digna; com isso, muitas comunidades camponesas possuem boas escolas, com professores capacitados, que oferecem ao seu povo a educação que merece.

Mesmo depois de muitas lutas travadas em busca de um direito já adquirido na legislação, as famílias do campo sempre se veem obrigadas a reivindicar aquilo que por lei é seu. Um exemplo claro dessa batalha é a luta para que as crianças e os jovens camponeses não precisem sair de suas comunidades para estudar, fato que muitas vezes faz com que essas crianças e esses jovens desistam dos estudos e deixem para trás o sonho de se formar.

Alguns fatores contribuem para o sucesso do aluno; um deles é a garantia de acesso e permanência na escola, o que implica dizer que, para permanecer na escola, o aluno precisa estar o mais próximo possível de sua residência ou possuir meios que o façam chegar até onde o ensino está sendo ofertado.

Se considerarmos as condições às quais estavam submetidos os alunos do campo, poderíamos dizer que estamos avançando, ainda que lentamente. Um desses avanços se dá com a inserção do transporte escolar rural, que tem feito toda a diferença na vida daqueles que precisavam percorrer longas distâncias para conseguir estudar.

A garantia do transporte escolar rural abre um leque de oportunidades para que essas famílias garantam que seus filhos possam estudar com tranquilidade e dignidade, sem precisar sair do campo. Entretanto, outro aspecto é a qualidade desses veículos: é preciso que esse transporte tenha condições físicas e estruturais de trafegar, e sabemos que a maior parte dos prestadores desses serviços está sucateada e oferece riscos à vida dos educandos.

Pensando na importância do transporte escolar para a Educação do Campo, passamos a nos questionar: o transporte escolar faz diferença na Educação do Campo? Em quais condições é oferecido? O veículo que transporta os alunos está em condições adequadas para trafegar com segurança? As estradas por onde trafega estão em condições adequadas à circulação?

No intuito de responder a esses e a outros questionamentos, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender a importância do transporte escolar rural como direito público para a comunidade Palmeiras II, município de Barras, PI, no que se refere à garantia do acesso ao ensino e à aprendizagem; e, como objetivo específico, discutir as condições físicas e estruturais

do veículo que transporta os alunos da Escola Municipal Félix Rebouças de Melo, na localidade Palmeiras II, Barras/PI.

Para constituirmos uma base teórica sólida, fundamentamo-nos em autores como Caldart (2019), Saviani (2016) e Melo e Bonfim (2022). O trabalho está dividido em tópicos e subtópicos que apresentam considerações sobre o tema escolhido. Inicialmente, fazemos uma rápida discussão sobre a história da Educação do Campo; em seguida, tratamos brevemente da importância da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho com projetos, uma vez que essa pesquisa surgiu a partir do desenvolvimento de um projeto na referida instituição.

Por meio da história da Educação do Campo, pudemos inferir que toda sua trajetória resulta da luta, em diferentes facetas, por um objetivo comum: o direito à educação pública de qualidade. Pensar em Educação do Campo é pensar em luta e em conquistas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor compreensão, este trabalho está organizado em seções que tratam da trajetória da Educação do Campo, de suas lutas e conquistas. Para tal, escolhemos como aporte teórico os textos de Roseli Caldart. Em seguida, abordamos os principais conceitos relacionados à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), à luz dos estudos de Saviani. Optamos por realizar essa explanação pelo fato de que essa pesquisa surgiu a partir de um projeto desenvolvido na escola com base nos princípios da PHC. Traçamos um breve histórico sobre a implantação do transporte escolar nas escolas do campo e sua importância para a educação.

2.1 A Educação do Campo e suas matrizes constitutivas

A Educação do Campo deve ser vista como direito público e, portanto, respeitada, garantindo às famílias acesso e permanência de seus alunos nas mesmas condições que os demais alunos da zona urbana. Assim como diz Gilvan Santos em sua canção, "Não quero sair do campo para poder ir pra escola, educação no campo é direito e não esmola", o mesmo deve acontecer com o transporte escolar rural, que algumas vezes é visto na comunidade como um "favor" que a prefeitura realiza, disponibilizando ônibus para as crianças irem à escola, e não como um dever do Estado e dos órgãos governamentais.

O direito ao transporte escolar rural é assegurado tanto pela Constituição brasileira de 1988 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996. Mesmo assim, vez por outra nos deparamos com a ideia absurda de que o ensino nessas escolas deve ser "mais fraco", mais brando, porque de lá sairá apenas mais um lavrador ou uma dona de casa.

É um pensamento pequeno, considerando o fato de que a escola do campo, como qualquer outra, pode e deve ter um ensino de qualidade que garanta o pleno desenvolvimento do educando em todas as suas potencialidades, como acontece nas escolas da zona urbana. Os professores que nela atuam devem ser os agentes transformadores desse pensamento e dessa realidade.

Diferentes fatores contribuem para que esse pensamento continue a perseguir a escola camponesa: a própria estrutura das escolas, a falta de material para os professores, os recursos insuficientes, os veículos sucateados e muitos outros. Tais fatores, logicamente, não devem diminuir o compromisso dos docentes,

mas, se analisarmos a história desses povos, veremos as inúmeras lutas travadas no passado e até hoje para que os povos do campo tenham acesso ao ensino de qualidade. É claro que muito já se fez para garantir às pessoas do campo o acesso e a permanência no ensino; no entanto, ainda há muito o que fazer.

Para melhor compreendermos a Educação do Campo, devemos observar que ela possui suas raízes fincadas no terreno das lutas e do desafio de fazer valer os direitos assegurados a toda e qualquer pessoa. No entanto, quando se fala de ensino, as escolas camponesas ficam em segundo plano: parece que se oferece ao campo o que sobra da cidade. Ou seja, não podemos pensar em esmola no sentido propriamente dito, mas, sim, em menor qualidade.

Para compreender a concepção de educação no campo e suas raízes originárias, devemos partir do estudo de sua essência, que, segundo Caldart (2019, n.p.),

> Estudar a concepção de educação no campo é, portanto, buscar aprender o que ela concretamente é. E isso quer dizer, então, estudar seus fundamentos: aquilo sem o que a EdoC não existiria ou mudaria essencialmente o que ela é.

Compreender algo em sua essência significa observar o que é indispensável à sua existência e, como menciona a autora supramencionada, conhecer a EdoC é ir além do que está à nossa frente: é compreender aquilo que lhe dá sentido de existência e que a faz única, sem desmerecer suas especificidades.

Partindo dos conceitos apresentados por Roseli Caldart, a Educação do Campo é marcada pela luta dos sujeitos do campo, de forma que todas as conquistas dessa parcela da sociedade foram alcançadas à base de muito sacrifício e suor de homens e mulheres do campo. Conhecer a Educação do Campo em sua

essência significa ainda identificar suas raízes originárias, aquilo que a constitui; com esse estudo, podemos compreender com qual finalidade ela foi criada. Nesse sentido, Caldart (2019, n.p.) afirma:

> A EdoC foi criada por sujeitos coletivos que são da classe trabalhadora do campo. Sujeitos de diferentes lutas sociais que se associam com a finalidade de organizar uma luta comum; a luta do povo que vive e trabalha no campo pelo acesso à educação pública, o qual historicamente lhes tem sido negado. Essa luta começa por garantir escolas públicas no campo, e que possam se construir como escolas do campo.

Vimos na fala da autora que a EdoC foi criada por sujeitos do campo; esses sujeitos nada mais queriam do que fazer valer seus direitos assegurados por lei de acesso à educação. Partindo desse pressuposto, podemos inferir que a primeira raiz originária da Educação do Campo é a luta dos sujeitos coletivos. Esses sujeitos lutam por uma causa comum, mesmo fazendo parte, algumas vezes, de diferentes lutas sociais. Lutar pela educação constitui a origem da educação camponesa, e assim podemos entender que esses povos buscam igualdade de direitos.

Quanta igualdade esses povos receberam? É provável que a resposta seja nada ou quase nada. As escolas do campo encontram-se quase sempre desativadas e, graças a programas como o Escola da Terra, muitos professores do campo têm a oportunidade de se aperfeiçoar e, junto com a comunidade, lutarem pela escola do campo no campo.

Foi a luta travada por esses sujeitos que despertou nas autoridades competentes ações que viabilizassem o acesso ao ensino, promovendo a superação das longas distâncias com iniciativas como o transporte escolar e melhorias na estrutura da escola.

A segunda raiz originária da EdoC, conforme Roseli, é agricultura camponesa, que diz respeito ao que é produzido na terra, esses agricultores lutam pelo direito de permanecer na terra. "A luta por educação pública no/do campo que constitui e move a EdoC é parte dos processos denominados, nos termos de hoje, de territorialização da agricultura camponesa" (Caldart, 2019, n.p.).

Isso significa oficializar a agricultura camponesa na qual os povos do campo considerarem necessário; significa não ter de deixar sua terra para o agronegócio ou qualquer outro meio de exploração excessivo. Como vimos mais uma vez, a EdoC se apresenta em um cenário de luta: não basta lutar pela educação; é preciso lutar pela terra que se pisa, que se planta e que se colhe. São lutas incansáveis por direitos básicos que são tirados sem a mínima explicação.

Vemos diariamente que o "agro é pop, é tec, é tudo" (lema publicitário da propaganda da Rede Globo de Televisão), mas o que está por trás do agronegócio é a desterritorialização dos povos do campo, que perdem sua terra e, consequentemente, suas origens. Caldart (2019) afirma que a luta pela terra é luta contra a expropriação e a exploração, operadas pelas relações capitalistas.

Ainda considerando os estudos de Roseli Caldart sobre as raízes da EdoC, temos a terceira raiz, que diz respeito à concepção de educação com finalidades emancipatórias. Partindo desse entendimento, podemos afirmar que a educação no campo não era entendida como direito e, a partir das lutas e dos movimentos sociais, os povos do campo tomaram consciência desse fato e passaram a lutar por esse direito, tão significativo e libertador na vida dos seres humanos.

Segundo Caldart (2019, n.p.), "entender a educação como ação intencional de formação humana emancipatória é fundamento de construção de práticas educativas". Portanto, a educação deve ser entendida como algo primordial ao desenvolvimento humano, uma vez que as ações educativas possuem uma lógica ordenada e bem-intencionada.

A autora supracitada afirma que "na visão assumida pelos sujeitos da EdoC, a grande finalidade da educação, onde quer que aconteça, é o desenvolvimento pleno do ser humano e sua inserção crítica, criativa e transformadora na sociedade em que vive".

A educação possui, como menciona a autora, a finalidade de desenvolver o ser humano e suas potencialidades, o que implica dizer que a educação não deve ser mecanizada nem preparar apenas para o trabalho, como um dia se chegou a pensar. É por meio da educação que o ser humano tem a oportunidade de transformar a sociedade em que vive e as pessoas que o rodeiam.

2.2 Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho educativo com projetos

Visando a um trabalho bem fundamentado e com uma análise de dados sólida e autêntica, optou-se por realizar um projeto que buscasse resolver as questões norteadoras dessa pesquisa. Para tal, apropriámo-nos dos conceitos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani. Descrevemos aqui os principais conceitos dessa pedagogia e seus efeitos no desenvolvimento de projetos.

Quando se entende a educação como "direito e não como esmola", é que se compreende sua finalidade maior: a

emancipação, e, para que essa educação tenha esse efeito, é preciso que as práticas sociais tenham o objetivo de transformação; nesse sentido, Saviani (2016, p. 21) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global, ou seja, diante de todas as práticas sociais desenvolvidas no mundo, a educação é atividade que facilita essas práticas. Para Saviani (2016, p. 22), o ponto de partida metodológico da PHC é a prática social. Para compreender essa prática social, é fundamental conhecer a sociedade onde o aluno está inserido e, mais ainda, compreender as relações estabelecidas, em que contexto e como surgiram, qual é sua estrutura e, enfim, tudo o que diz respeito à sociedade onde está inserido.

Para o referido autor, podemos considerar o desenvolvimento da humanidade a partir da relação campo-cidade e perceber que hoje vivemos essa relação: as pessoas moram na cidade, mas a maioria do que se consome vem do campo, e agora vivemos também o retorno do homem da cidade para o campo. Nesse sentido,

> É preciso ter presente que a pedagogia histórica-cíitica, por ser uma proposta contra-hegemônica e pelo seu caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas, essas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução (Saviani, 2016, p. 35).

A PHC leva em consideração as práticas sociais, partindo do que o aluno conhece e do ambiente em que está inserido. Assim, o indivíduo pode transformar a sociedade onde está inserido por já conhecer a comunidade e suas necessidades.

A metodologia da PHC consiste em três passos: o primeiro diz respeito ao fato de que a prática social é "comum a professores e alunos, essa prática comum, porém é vivenciada diferentemente por professores e alunos", o que significa que mesmo sendo vivenciada por alunos e professores, cada um a compreende a sua maneira. Nesse caso Saviani (2019, p. 24) afirma que cabe, "então ao professor, compreender a essencialidade da terra para a vida humana".

O segundo passo do método é a problematização, que consiste, segundo Saviani (2019, p. 36), em "isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções". Aqui, o professor e o aluno irão trabalhar juntos para chegar a essa questão e, assim, resolverem o problema.

O terceiro passo diz respeito à instrumentalização, que "é entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados" (Saviani, 2019, p. 36).

Para essa pesquisa, desenvolvemos um projeto cujo título é "O CAMINHO DA ESCOLA", no qual todas as atividades pensadas buscavam analisar as condições às quais os alunos estão submetidos no caminho de casa até a escola e vice-versa.

Inicialmente, o projeto propôs uma roda de conversa sobre o caminho percorrido pelos alunos de casa até a escola. Em seguida, realizamos uma aula expositiva sobre o transporte escolar, seus benefícios e malefícios e os problemas enfrentados pelos estudantes que fazem uso dele. Após a roda de conversa, realizamos a produção de um mapa, traçando a rota que o transporte realiza da escola até a casa dos alunos e vice-versa.

Antes de elencarmos as atividades realizadas no projeto e os resultados obtidos com esse trabalho, achamos conveniente discutir, no tópico a seguir, um pouco sobre a trajetória do transporte escolar no Brasil, a fim de nos situarmos no contexto que o envolve.

2.3 O transporte escolar rural como direito no Brasil

Antes de compreendermos a gênese do transporte escolar é necessário que se compreenda o conceito do mesmo. O transporte escolar rural segundo o módulo I do livro sobre o transporte escolar publicado no sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),

> O *Transporte Escolar Rural* é o deslocamento dos alunos da rede pública de educação, que residem e/ou estudam em áreas rurais, ocorrendo a partir de suas residências ou um ponto de embarque, possibilitando o acesso às unidades de ensino, por meio de veículos escolares (FNDE módulo 1, p. 2).

É esse transporte que garante a milhares de camponeses o acesso à educação e é esse mesmo transporte que pode prejudicar inúmeros estudantes quando oferecido fora das condições legais de utilização. A razão de ser desse programa é garantir àqueles que moram longe as mesmas condições que todo e qualquer aluno, seja da zona urbana ou rural, possui.

Esse direito ao acesso e à permanência do aluno na escola é previsto na Constituição de 1988, em seu art. 208, § 7º (Emenda Constitucional n. 59/2009). O mesmo dispositivo afirma ser dever do Estado: "*atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde"*.

Como mencionado, o Estado assume para si a responsabilidade e o dever com a educação, garantindo aos alunos condições de acesso e permanência na escola; porém, muitas vezes, esse mesmo direito não alcança aquelas comunidades distantes e, quando alcança, as condições nem sempre são adequadas.

Ainda com relação ao direito garantido por lei ao transporte escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ressalta que:

> Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
> VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei n. 10.709, de 31/7/2003).
> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
> VI – Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei n. 10.709, de 31/7/2003) (Brasil, LDB n. 9.394/1996).

Observa-se que a lei é clara ao garantir o direito ao transporte escolar em todas as esferas públicas; porém, algumas vezes, por questões políticas, esse direito é prejudicado por disputas que podem variar de região para região.

Quando se trata de Educação no Campo, algumas dessas leis são ignoradas e muitos pais não sabem de sua existência, não podendo, assim, lutar por seus direitos. O transporte escolar rural, às vezes, não oferece condições adequadas aos estudantes, sabemos que esse tipo de serviço gera custos às prefeituras e algumas vezes fica difícil garantir esse direito às comunidades o que faz com que os povos do campo busquem formas de levar seus filhos a outras escolas. Porém o que muitos desses pais não sabem é que, de acordo com as diretrizes operacionais para a educação do campo, Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, em seu parágrafo único afirma: "Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo

possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo".

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), que foi instituído pela Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, tem como objetivo oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais, contribuindo para o acesso e a permanência na escola.

> consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (FNDE, 2022, n.p.).

Esse programa se destina aos estudantes residentes na zona rural que dependem do transporte escolar para terem acesso à educação. Ainda segundo o sítio eletrônico do FNDE, os valores são transferidos diretamente aos estados, municípios e ao Distrito Federal e distribuídos em dez parcelas anuais, com base no censo escolar do ano anterior, multiplicado pelo valor por habitante, conforme disponibilizado na página do FNDE para consulta.

3 ESCOLHA METODOLÓGICA

A pesquisa abordada possui natureza qualitativa que se caracteriza por um conjunto de atividades ordenadas com o objetivo de descobrir conhecimentos voltados à criação de soluções para as necessidades existentes. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 269), "a metodologia qualitativa preocupa-se

em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano".

A pesquisa qualitativa nos permite penetrar no universo do objeto de estudo, analisar e compreender suas especificidades de maneira clara e objetiva e buscar compreender o objeto em sua totalidade. Segundo Silveira e Córdova (2009), os pesquisadores que optam por esse tipo de pesquisa buscam:

> Explicar o porquê das coisas exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não – métricos (suscitado e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Como instrumento de coleta de dados optamos pelo questionário e diário de bordo, além da observação diária. A observação consistiu em analisar melhor os sujeitos envolvidos, a fim de se obter informações mais precisas sobre aquilo que se está investigando.

O questionário por sua vez, foi utilizado como importante instrumento de coleta de dados que, de acordo com Lakatos e Marconi (2008, p. 86), "É um instrumento de coleta de dados construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

Quanto aos sujeitos, realizamos o projeto em uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; os questionários e algumas rodas de conversa foram realizados com os pais dos alunos e, para preservar suas identidades, atribuímos aos que participaram letras para identificá-los como sujeito A, sujeito B...

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, vamos apresentar os detalhes da pesquisa desenvolvida, que está organizada em tópicos em que o primeiro se refere **à** apresentação da comunidade onde foi realizado o projeto; o tópico seguinte descreve as etapas do projeto. Nessa seção, discutiremos ainda como está organizado o transporte escolar dos alunos e o trajeto percorrido pelo veículo que leva os alunos.

4.1 Apresentação da comunidade

O Assentamento Palmeiras II está localizado a 40 km da cidade de Barras/PI e ocupa uma área de mais ou menos 2.082,206 ha. No início do ano de 2000, os moradores da localidade Palmeira começaram a ter conhecimento sobre a criação dos assentamentos, durante um bom período, os moradores participaram de palestras e reuniões para decidirem se optariam ou não pela criação do assentamento.

Após a realização de muitas conversas, os moradores decidiram optar pela criação do assentamento em 16 de junho de 2000, que reunia famílias que ali residiam e outras vindas de comunidades vizinhas tanto do município de Barras quanto de outros municípios.

O processo de construção do assentamento inicialmente mostrou-se tímido, então alguns moradores se voluntariaram-se para ajudar na construção e, após a organização do espaço onde ficariam as residências, foram ajudando em todas as outras etapas da construção. Em 2002 foi inaugurado o assentamento Palmeiras II, acolhendo diferentes povos e formando um conjunto de mais

ou menos 80 famílias. Com o passar do tempo, os moradores se organizaram por meio de doações e arrecadações construíram a capela de Nossa Senhora da Conceição, feita de tijolos e coberta de telhas. Em 2006 foi inaugurada a escola e anos mais tarde foi realizada a construção da Unidade Básica de Saúde.

A Escola Municipal Félix Rebouças de Melo possui três salas de aula, uma cantina onde é servido o lanche, quatro banheiros, sendo dois femininos e dois masculinos, uma diretoria e um pátio pequeno, embora o terreno da escola seja bem amplo, a área ocupada pela escola é pequena, o que faz com que os alunos recorram aos espaços sem piso para brincar.

Em relação ao acesso a água, a escola possui caixa-d'água da comunidade, a escola possui energia elétrica e atualmente dispõe dos serviços de internet fibra ótica. A escola não possui quadra de esportes, mas os alunos utilizam um campinho improvisado para jogar bola, pois um dos programas desenvolvidos pela instituição é o futebol que ocorre às quintas-feiras lá mesmo na comunidade em campinhos improvisados.

A maioria dos professores que ministram aulas na Escola Felix Rebouças de Melo, reside na cidade vizinha (Piripiri), outra parte vem de Barras e duas professoras que atuam na educação infantil que moram na comunidade. Dos nove professores, três do turno da manhã apresentam formação em Pedagogia, sendo que uma das referidas professoras possui também graduação em matemática. Os demais professores possuem formação em ciências biológicas, inglês e matemática. Todos possuem pós-graduação.

A escola funciona nos turnos da manhã e da tarde, sendo que, no turno da manhã, é ofertada a educação infantil até o 4º ano (alunos que estão na faixa etária dos 3 aos 10 anos); à tarde,

são ofertados os 5º, 8º e 9º anos (os alunos estão na faixa etária dos 11 aos 14 anos). Esses alunos são, em parte, da comunidade; outros, de comunidades vizinhas. A equipe gestora da escola é composta por uma diretora e uma supervisora, a escola conta ainda com um digitador e dois auxiliares, um de limpeza e um de cozinha. Os conteúdos ofertados são baseados na BNCC e vêm organizados pela Secretaria de Educação do município de Barras, é a grade curricular é basicamente urbana que não respeita a realidade da escola do campo, cabendo ao professor adequar sua proposta pedagógica.

Todos os alunos receberam um livro didático consumível e, de acordo com sua série, os professores intercalam as atividades no livro e outras são realizadas em pesquisas na internet, os conteúdos são trabalhados por disciplinas, mas muitos professores trabalham a interdisciplinaridade e, assim, realizam atividades que envolvam um mesmo conteúdo em todas as disciplinas.

Em média, são 25 alunos que utilizam o transporte escolar por morarem em comunidades vizinhas. Dentre essas comunidades podemos citar: Anajás, Terra nova, Santana, Buriti da estrada, Mata Fria, Atoleiro, Boqueirão, Moreira e São José. Os alunos que utilizam o transporte escolar costumam sair de casa muito cedo e algumas vezes saem sem se alimentar, chegando à sala de aula desanimados.

O Assentamento Palmeiras II é uma comunidade tranquila e acolhedora. Os moradores costumam ajudar uns aos outros e educar seus filhos dentro desses princípios e valores.

A economia da comunidade se constitui da agricultura; as famílias trabalham no Campo e cada um cuida do seu lote de terra; os moradores cultivam basicamente arroz, feijão, mandioca e milho. Outra forma de economia é a criação de animais como

porcos, gado, cabras e galinhas. Aparentemente existe uma divisão social do trabalho, pois na comunidade é comum as mulheres realizarem o cultivo de hortaliças para o consumo e cuidados domésticos e os homens trabalharem na roça.

a) O subprojeto foi idealizado para a escola e a comunidade.

O trabalho com projetos em escolas do campo tem demonstrado resultados fascinantes por fazer as crianças refletirem sobre o seu papel social na comunidade; isso porque, segundo Carvalho, Barroso e Melo (2022, p. 12), tem como ponto de partida "a prática social com toda a sua riqueza de vínculos e pertenças; com a terra, com a luta por direitos e com o modo de ser e viver no campo".

Foi pensando nesse conceito que essa pesquisa surgiu, a partir de um projeto desenvolvido na comunidade Palmeiras II, município de Barras/PI. Inicialmente, o intuito do projeto, cujo título é "O Caminho da Escola", era apenas fazer as crianças refletirem e descreverem tudo o que viam e vivenciavam no caminho de casa até a escola. Em seguida, passou-se a perceber a enorme preocupação das crianças e dos pais com o veículo utilizado no transporte escolar, que, por vezes, ficava no prego no meio do caminho e funcionava de maneira inadequada.

Em conversa informal com os pais de alguns alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, uma das mães relatou que o veículo que transportava as crianças não tinha a capacidade de levar a quantidade de crianças que necessitavam do transporte para chegar à escola e, por isso, muitos ficavam sem frequentar a escola.

Decidimos, então, ampliar o conteúdo do projeto promovendo momentos de interação entre a escola e a comunidade sobre esse assunto surgindo assim o título que dá nome e conteúdo a essa pesquisa.

O projeto caminho da escola foi idealizado para acontecer em duas semanas e seria realizado de maneira envolver as disciplinas de Língua Portuguesa onde trabalharíamos uma lista de arvores frutíferas e animais que eram vistos na estrada por onde o transporte trafegava; em matemática, as atividades eram voltadas para relacionar a quantidades; na disciplina de história, trabalhamos a história da comunidade local.

A disciplina de geografia nos possibilitou trabalharmos dois conteúdos muito importantes: a paisagem (natural e modificada) e a localização por meio de mapas. Após a explicação dos conteúdos, construímos um mapa descritivo, identificando a rota realizada pelo transporte escolar, mostrando o caminho percorrido até a escola e da escola para casa. Todos os dias da semana foram trabalhadas rodas de conversa e leitura sobre o tema, confecção de cartazes com desenho do transporte da escola e do transporte que eles queriam.

O período de duas semanas tornou-se pequeno para tanta atividade, então, ampliamos para quatro semanas e dividimos quatro aulas para cada disciplina. Assim foi possível trabalhar bem cada um dos conteúdos. O projeto propôs a realização de uma roda de conversa todos os dias com as crianças sobre o caminho que elas percorriam ao sair de casa até a escola. Questionamos: o que viam? Como se sentiam? Consideravam o transporte escolar importante? Esses questionamentos variavam de acordo com a disciplina e o conteúdo a ser trabalhado na aula. Dentro da PHC chamamos esse momento de problematização

que, segundo Saviani (2016, p. 24), consiste em "identificar as questões suscitadas pela prática social". Nesse caso a prática social é o uso do transporte escolar. Em seguida fomos para o segundo passo que é a instrumentalização que na visão da PHC consiste em "dispor instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) viabilizar sua incorporação como elementos da própria vida dos alunos" (Saviani, 2016, p. 24).

Algumas crianças mal se envolviam na conversa; outras, porém, passaram a questionar as condições do veículo, mas o foco do projeto não era denegrir a imagem do transporte muito menos de quem o conduzia. Ao contrário nosso intuito sempre foi esclarecer para a comunidade a importância desse serviço e mais ainda a necessidade de entendê-lo como um direito garantido e assistido por lei. Para Saviani,

> é preciso educar para viver em sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção (Saviani, 2016, p. 22).

É preciso que se dialogue sobre tudo que envolve a comunidade escolar, desde suas lutas diárias as suas conquistas e necessidades; esse trabalho nos fez perceber a riqueza existente nessa comunidade e o quanto a comunidade e os alunos necessitam de alguém que lhes esclareçam seus direitos.

Mudar essa realidade é também papel do professor; cabe a ele esclarecer aos alunos que a escola não é apenas um lugar de aprender a somar e dividir, mas é também conhecer aquilo que pode transformar a realidade dos alunos e de suas famílias.

À medida que as crianças iam interagindo sobre o assunto abordado, íamos explicando a importância do transporte escolar para as escolas do campo e o quanto foi difícil garantir esse direito. Para muitas dessas crianças, o único meio de chegar até a escola é por meio do transporte escolar.

Pensando em ampliar nosso leque de informações sobre o que as famílias pensavam sobre o transporte escolar e, a fim de esclarecer e conscientizá-los sobre a importância do transporte escolar no campo, decidimos realizar um questionário composto por dez questões semiestruturadas abertas sobre o transporte escolar rural, bem como sobre o veículo e as condições nas quais o mesmo trafega.

Decidimos utilizar apenas os questionários com respostas mais relevantes para a pesquisa; o referido questionário foi realizado com dez indivíduos, dentre eles, pais de alunos do 1º e 2º anos e dois funcionários da escola; aqui, esses sujeitos serão nomeados por letras A, B, C, D, E... no intuito de preservar a identidade deles.

Como relação à informação sobre o transporte ser um direito e não uma esmola, questionamos aos sujeitos se eles sabiam que o transporte escolar é um direito garantido por lei; como resposta observamos que a maioria não sabia que esse direito era garantido por lei. O sujeito A afirma "não sabia, eu achava que a prefeitura que mandava o carro e só" (Sujeito A, 2022).

O sujeito B afirmou: "Sim, sempre busco informações sobre os direitos do meu filho enquanto aluno" (Sujeito B, 2022).

Para o sujeito "C" o transporte escolar público prestado a alunos carentes, não se constitui em pauta política, e sim em

um dever constitucional, uma obrigação dos agentes públicos envolvidos com a educação.

Constatamos que os pais possuíam algumas informações sobre seus direitos; porém, percebemos que, mesmo sabendo desse direito, não estavam reivindicando às autoridades competentes; faziam apenas reclamações à direção da escola.

Em relação à importância do transporte escolar de crianças, constatou-se que a maioria dos pais considera importante o uso do transporte, pois a maioria das crianças e jovens mora distante da escola e o transporte escolar pode auxiliar esses alunos a terem o direito de estudar próximo de sua comunidade.

No que diz respeito ao veículo que transporta os alunos da escola Félix Rebouças, de Melo questionamos se o mesmo é seguro e possui condições físicas e estruturais para a realização do serviço.

Constatou-se que o veículo que realiza o transporte escolar não se encontra em condições adequadas para trafegar. Os sujeitos relataram que o "carro" quebra constantemente, deixando as crianças inseguras e fazendo com que chegassem à escola atrasadas e cansadas. Como afirma o sujeito A, "o carro não se encontra em boa forma, tanto no aspecto físico e também em questão de funcionamento, pois ele quebra com muita frequência, fazendo a rota dos alunos" (Sujeito A, 2022).

O sujeito B pondera: "o transporte deixa muita coisa a desejar, as condições, as condições físicas e estruturais vão de mal a pior, mas não são adequadas para carregar crianças" (Sujeito B, 2022). O sujeito C afirma: "o transporte apresenta condições precárias de locomoção, segurança e acessibilidade". De acordo com Silva e Medeiros,

> O que torna uma escola acessível, nesse sentido, não é a quantidade de vagas, mas a possibilidade das crianças chegarem à mesma. Infelizmente, em nosso país, estar distante de um centro urbano torna mais difícil essa missão, em especial em função da infraestrutura das estradas e dos veículos de transporte em regiões afastadas (Silva; Medeiros, 2008, p. 2).

Como pudemos constatar, o veículo que transporta as crianças, assim como as estradas por onde trafega, não possui condições adequadas para a circulação, o que dificulta até mesmo a permanência das crianças na escola, uma vez que os pais não se sentem seguros em mandar seus filhos por conta do alto risco de acidentes. Ficou claro que os pais têm esse conhecimento. Conforme Silva e Medeiros (2008):

> Os ônibus que fazem o transporte estão sucateados, sem a mínima condição de trafegar com segurança. Além disso, no período das chuvas, os atoleiros são os maiores problemas; na época da seca, é a poeira, devido à falta de infraestrutura básica nas estradas camponesas. A vida delas é exposta a uma aventura perigosa todos os dias. Saem de casa sem saber se chegarão à escola e como irão voltar.

Pelo que indica a fala das autoras, a realidade de muitas comunidades é a mesma: em sua maioria, os veículos do transporte escolar apresentam sérios problemas de estrutura e estão sucateados, oferecendo risco à vida das crianças que neles circulam. Mesmo sabendo disso, as famílias se obrigam a mandar seus filhos para a escola por acreditarem que a educação é o único meio de superação das diferenças sociais.

A esse respeito, questionamos aos pais se consideravam que, com a chegada do transporte escolar, o número de casos de evasão e reprovação por falta nas escolas do campo havia diminuído ou aumentado. A maior parte dos sujeitos que responderam ao

questionário afirmou que, depois do transporte escolar, o número de alunos aumentou e as reprovações diminuíram.

Como menciona o sujeito A, "o transporte escolar contribui ao passo que favorece que os alunos frequentem diariamente as atividades escolares" (Sujeito A, 2022).

O sujeito B afirma que "diminuiu muito, pois muitos desistiam porque tinham que ir à cidade ou a outras comunidades e, como não tinham transporte, muitos desistiam no meio do caminho, mas, com a vinda dos transportes, tudo melhorou".

Concluímos que o transporte escolar não apenas diminui a distância entre escola e comunidade, mas também amplia as oportunidades que a educação proporciona a uma pessoa.

Para o sujeito C, "o transporte trouxe a oportunidade para as pessoas que não tinham condições de levar seus filhos para estudar na cidade".

Um fato que nos chama a atenção ao realizar os questionários é o fato de os pais mencionarem que a escola da cidade era a melhor opção para os filhos, como se as escolas do campo possuíssem menos qualidade. Para Furtado (2008, p. 15):

> A qualidade do ensino ministrado no meio rural pode ser analisada do ponto de vista da precariedade da oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como se considerando o capital sociocultural em jogo, consequência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural, o que é claramente visível pelo alto índice de analfabetismo.

O autor identifica um aspecto importante que faz toda a diferença para a educação em qualquer esfera: a precariedade da oferta do ensino interfere diretamente na aprendizagem dos

sujeitos, dificultando que aprendam dignamente. Em algumas escolas, ainda existem dificuldades, como, por exemplo, a falta de material didático, de recursos pedagógicos e de professores qualificados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo possui inúmeros desafios na luta para ter esse direito garantido, e essa luta ainda está em curso. Este trabalho buscou principalmente identificar a importância do transporte escolar rural para o ensino no campo e, ainda, compreender a importância do transporte escolar rural como direito público para a comunidade Palmeiras II, município de Barras/PI, no que se refere à garantia do acesso ao ensino e à aprendizagem.

Como mencionado no corpo deste trabalho, esta pesquisa foi resultado de um projeto realizado na escola sobre o caminho percorrido de casa até a escola e vice-versa. Por isso, outro aspecto que merece ser ressaltado é a importância da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, que possui como fundamento a ideia de que a educação é uma atividade mediadora global; ou seja, por meio da educação, os indivíduos são capazes de desenvolver todas as suas potencialidades, o que, segundo Caldart (2019), é a finalidade maior da Educação do Campo.

A PHC parte do que o aluno conhece e, junto com o professor, os dois constroem o conhecimento necessário para modificar a sociedade. Por meio dessa metodologia, o professor que parte da realidade do aluno não tende a cair em vícios que afastem os alunos do campo de suas origens e busca valorizar a comunidade, transformando essa realidade em algo muito

melhor. Vimos que a luta dos povos do campo ainda não terminou; é preciso que nós, que atuamos no campo, possamos apoiar as causas de luta e, junto com a comunidade, parar de oferecer esmolas àqueles que possuem tantas riquezas e experiências indispensáveis à formação humana.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022.

BRASIL. [(Constituição, 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. [(Constituição, 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 208, § 7º, com redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55–76. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: FAO; UNESCO; DGCS ITÁLIA; CIDE; REDUC. **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú**. Santiago: FAO, 2004. p. 45–93. Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **O transporte escolar rural no Brasil**. Módulo 1. Brasília, DF: FNDE, 2019. 24 p. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=13079:apostila_transporte_escolar-o_transporte_escolar_rural_no_brasil. Acesso em: 2 dez. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do Campo**: conteúdo e método. Conferência proferida no II Seminário de Educação Especial no Campo. São Carlos, 2016.

SILVA, Ester Simão Lopes; ARNT, Ana de Medeiros. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**. 2008. 11 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, 2008.

O ensino de artes a partir de imagens:
uma proposta interdisciplinar na Educação do Campo

Jailson da Silva Pereira
Luiz Jesus Santos Bonfim

1 INTRODUÇÃO

Diferentemente dos demais animais, o ser humano não traz, no seu nascimento, as características que o fazem ser identificado como membro do seu gênero, aspecto somente possível por meio da educação (Saviani, 2016). Para o autor, é a educação que insere os indivíduos na sociedade, tornando-os contemporâneos ao seu tempo.

Nessa direção, a educação escolar possibilita aos indivíduos se apropriarem do que foi produzido historicamente pela humanidade, da cultura, do conhecimento sistematizado, aspectos fundamentais para conhecer a realidade e poder transformá-la.

No que se refere à educação para as pessoas do campo, a histórica negação (Bonfim e Melo, 2022; Caldart, 2019) coloca obstáculos para essa humanização. Nessa direção, é fundamental pensarmos em práticas educativas para as escolas do campo, visando a proporcionar uma formação humana, ou seja, uma educação que possa desenvolver o ser humano em suas máximas potencialidades, por meio do ensino das ciências humanas e

naturais, da filosofia e da arte (Saviani, 2011). Em relação a esta última:

> A arte, enquanto produto social, forma os sentidos humanos. É por meio do trabalho que o processo de humanização e aperfeiçoamento dos sentidos se desenvolve e é estabelecido nos seres sociais. A partir de Marx, depreendemos que o trabalho é, para o gênero humano, a gênese de uma nova esfera do ser, distinguindo-se, radicalmente, do ser apenas natural e fornecendo o modelo genérico da práxis humana (Diógenes; Rabelo; Rio, 2018, p. 190).

No atual momento histórico, sob a lógica do mercado, no qual a sociedade é regida pela exploração do ser humano pelo ser humano, é necessário empreendermos esforços, perspectivando a luta contra as usurpações do capital, pois, por mais que os sentidos humanos tenham sido aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento da história humana, na sociabilidade de classes é negada a educação dos sentidos.

Nessa direção, é fundamental incluir a educação dos sentidos na Educação do Campo, mais especificamente em classes multisseriadas, o que passa, entre outros aspectos, pelo ensino de artes visuais e pelo trabalho com a leitura de imagens. O ensino de artes é importante para o desenvolvimento do ser humano, pois a disciplina de arte é uma área de conhecimento que contribui para a formação humana em uma perspectiva integral e ajuda-o a entender de forma crítica a sociedade e a cultura e, portanto, não pode ser tratada como mero entretenimento ou ser vista como uma área menos importante que as demais existentes no currículo.

É fundamental que a formação escolar seja trabalhada na perspectiva de uma formação integral, não reduzindo o processo educacional somente às áreas consideradas mais importantes,

como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática. Nesse sentido, o conhecimento na área da arte faz parte de uma perspectiva de formação integral do aluno; portanto, negar o acesso a essa área do conhecimento é negar um direito e, principalmente, negar a condição de sua formação enquanto indivíduo integrante do gênero humano. "Estamos vivenciando mudanças e transformações curriculares na educação brasileira e as práticas educativas na área de Artes são/serão afetadas, principalmente nos processos de ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica" (Magalhães, 2021, p. 40).

Uma implicação dessas mudanças é expressa nas reformas educacionais, que cada vez mais precarizam a formação docente e, como consequência, a educação básica pública. Nesse sentido, é necessário preocupar-se com processos formativos que incluam o ensino de artes para professores que atuam na educação básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação do professor é um aspecto de extrema importância no que se refere ao ensino de artes, mas, uma vez que o professor não tenha o domínio necessário das intervenções pedagógicas e dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, todo o processo poderá ser comprometido.

Assim, a falta de formação do professor conduz a aulas que não despertam o interesse do aluno, e este, por sua vez, compreende que a docência em arte se torna um desafio no qual o professor deve contribuir na mediação entre o conhecimento sistematizado e o aluno, provocando a ação do discente no processo de ensino-aprendizagem. "Para tanto, é oportuno que a formação de professores/as para os anos iniciais do Ensino Fundamental promova o desenvolvimento de propostas específicas para o

trabalho com imagens da Arte" (Baliscei; Stein; Alvares, 2018, p. 400).

A partir do panorama apresentado, o presente capítulo parte do seguinte problema de pesquisa: como se constitui uma proposta de intervenção interdisciplinar a partir da leitura de imagens no ensino de artes visuais dirigida à articulação dos fundamentos da EdoC e da PHC?

Com base no problema, definimos como objetivo geral: formular uma proposta de intervenção interdisciplinar a partir da leitura de imagens no ensino de artes visuais, articulando os fundamentos da EdoC e da PHC.

Visando concretizar o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: elaborar os delineamentos de um projeto educativo interdisciplinar a partir dos fundamentos da EdoC e da PHC; fundamentar teoricamente a importância do trabalho com a leitura de imagens no ensino de artes para a formação humana em classes multisseriadas no campo; refletir sobre a importância do ensino de artes no desenvolvimento dos alunos em uma perspectiva integral; produzir um plano de aula com encaminhamentos para a prática educativa com a leitura de imagens em uma perspectiva interdisciplinar a partir dos fundamentos da EdoC e da PHC;

O interesse em trabalhar com uma proposta de intervenção em classes multisseriadas, com o ensino de artes a partir de imagens, surgiu da nossa experiência como docentes, vivenciando a forma descuidada do trabalho com essa disciplina, e da nossa trajetória pessoal, em situações nas quais as obras de arte, principalmente as imagens, nos mobilizaram na compreensão crítica da realidade.

2 O ENSINO DE ARTES EM CLASSES MULTISSERIADAS ARTICULANDO OS FUNDAMENTOS DA EDOC E DA PHC

Nesta seção, analisamos as contribuições para as práticas educativas em classes multisseriadas e a articulação dos fundamentos da EdoC e da PHC em projetos de intervenção no ensino de artes em uma perspectiva interdisciplinar.

2.1 Os fundamentos da EdoC e da PHC no Programa Escola da Terra

O descaso com a educação para a população do campo no Brasil, de acordo com Bonfim e Melo (2022) é algo histórico. Os autores apresentam dados que revelam o impacto atual desse descompromisso:

> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 apontou que 11,3 milhões de pessoas acima de 15 anos são analfabetas. Desse total, 4,9% residem na zona urbana, enquanto 17,1% residem no campo (Cruz; Monteiro, 2020). Observa-se, nesses dados, um número três vezes maior de analfabetos no meio rural em relação à população urbana. No que tange às pessoas residentes no campo e que acessam a educação escolar básica, os números do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, divulgados em 2018, revelam que a média da nota dos discentes residentes no meio rural é 44 pontos menor em relação aos discentes da zona urbana (Inep, 2020; Bonfim; Melo, 2022, p. 5).

De acordo com os autores, esse descaso representa uma negação da educação, compreendida como "escassez" dos investimentos relacionados à melhoria e ao incentivo às escolas do campo. A falta de estrutura e de incentivo escolar ocasiona

o alto índice de analfabetismo funcional. O ensino ofertado à população do campo remete a um ensino insatisfatório, mesmo porque esses alunos, em relação à sua vida, possuem rotinas de trabalho que os impedem de manter o foco nos estudos.

> Depreende-se, a partir desses dados, a negação da educação pública à população do campo, seja de forma total, como no caso dos analfabetos, seja no que concerne à qualidade, para aqueles que conseguem acesso. No segundo caso, quem frequenta a educação escolar não tem garantidas as condições para seu desenvolvimento, ocorrendo, ao invés da formação, a deformação dos indivíduos, pois não proporciona o máximo desenvolvimento das capacidades humanas. Em outras palavras, a educação destinada aos povos do campo não tem proporcionado a formação humana, a humanização dos indivíduos (Bonfim; Melo, 2022, p. 5).

Em relação a essa negação histórica da educação para a população camponesa, Caldart (2019, p. 13) chama a atenção para sua compreensão:

> Como um direito humano, a educação é um direito de todos. Um direito universal que não pode, então, ser tratado como um "serviço" que se compra ou uma mercadoria a mais colocada à disposição dos "consumidores". E, se a educação é um direito a ser garantido para todos, não é justo que historicamente o acesso à educação tenha sido negado para boa parte da população que vive e trabalha no campo.

Os movimentos sociais da Educação do Campo (EdoC), diante dessa negação e a partir dos desafios colocados pelos coletivos em sua luta pela terra, inseriram como pauta dessa luta a educação nos assentamentos e acampamentos. A partir desse movimento, buscam enfrentar o modelo de educação comprometido com a formação para o mercado, uma formação precarizada que não contribui para a formação humana.

O movimento da EdoC foi alcançando conquistas na efetivação desse direito, incluindo também a questão da formação docente para escolas do campo. É nesse processo que surge o Programa Escola da Terra (PET). No Piauí, o programa traz a possibilidade de garantir aos docentes que atuam em escolas do campo organizadas em classes multisseriadas uma formação específica para atuar nesse espaço. A consolidação do PET é resultado da luta histórica dos coletivos ligados ao campo por políticas de educação, representando a "[...] importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento" (Caldart, 2015, p. 2).

A formação de professores para classes multisseriadas do campo no PET, em nível de especialização, buscou articular os fundamentos da EdoC e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em sua proposta formativa. Os fundamentos da EdoC são representados por suas três raízes, quais sejam: "[...] 1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias" (Caldart, 2019, p. 4).

A primeira raiz apontada pela autora, "luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo", significa:

> Lutas por educação feitas pelos diferentes sujeitos e que, em comum, torna-se lutas por políticas públicas que possam garantir estrutural e massivamente esse direito. Não foi a primeira vez, nem somente com esse nome, que a classe trabalhadora do campo lutou pela educação no Brasil, mas foi a primeira vez que se fez essa luta com a associação desses sujeitos e buscando incidir na formulação da política educacional do país. E porque feita por sujeitos de outras lutas

> sociais, a EdoC nunca foi luta pela educação em si mesma. Nem pelo acesso a qualquer educação (Caldart, 2019, p. 6).

No que se refere à raiz "agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico", Caldart (2019) entende que a busca pela permanência em seus territórios equaliza seus ideais de protetores e donos de suas terras. Dessa forma, o camponês atribui à sua vida o vínculo com essa terra e, assim, gera benefícios para si e para as demais pessoas. "A luta pela terra é luta contra a expropriação e a exploração, operadas pelas relações sociais capitalistas sobre famílias/comunidades/organizações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas... Relações de produção, de poder político, de invasão cultural" (Caldart, 2019, p. 11).

A última raiz é a concepção de educação com finalidades emancipatórias que, segundo Caldart (2019), deve ser prioridade em uma sociedade emancipada. Percebe-se também que há necessidade de um enfrentamento quanto à falta de inserção de uma oferta de educação de qualidade em todos os segmentos da sociedade.

Dessa forma, as raízes presentes nos fundamentos da EdoC, ao valorizarem a importância da escola, do conhecimento sistematizado nela presente para compreender a realidade visando sua transformação, vão ao encontro de teorias que defendem essa transformação a partir de uma visão crítica da realidade mediada pelo conhecimento sistematizado, pelos conteúdos científicos presentes nos conteúdos escolares.

É nessa direção que vimos uma aproximação entre as raízes presentes nos fundamentos da EdoC e os princípios

presentes na PHC. O primeiro aspecto desses princípios é a forma como essa pedagogia compreende o ser humano. De acordo com Saviani (2016, p. 17):

> Considerando que as caraterísticas especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dessa forma, como o ser humano tem que aprender sua humanidade, a educação vai assumir para o autor uma função específica, ou seja, coparticipativa em relação a suas habilidades sociais, sendo que o meio reproduzirá condições para a elucidação de sua realidade.

> O papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobre determinado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais (Saviani, 2016, p. 17).

Ao possibilitar ao indivíduo se tornar um membro do gênero humano, a educação é condição para sua humanização, ou seja, sem educação ocorre a desumanização. Dessa forma, uma educação precarizada desumaniza as pessoas, daí a importância de defender uma educação do campo, para as classes multisseriadas voltadas para essa formação.

Para Saviani (2016, uma educação humanizadora para a educação do campo é aquela que possibilita aos indivíduos compreenderem sua realidade de forma crítica, visando sua transformação. Pensando nisso, o autor propôs no seu método pedagógico momentos que possibilitassem essa compreensão.

O primeiro momento desse método é denominado de prática social inicial, compreendida como realidade comum a docentes e alunos. Dessa forma, é necessário para a atuação eficaz do professor em sala de aula com os alunos que ele possua uma compreensão da realidade sintética, "[...] significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual" (Saviani, 2016, p. 22).

O segundo momento do método é a problematização da prática social, ou seja, "[...] o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções" (Saviani, 2016, p. 33).

Buscando compreender a problematização, visando conhecer elementos na direção da sua superação, Saviani (2016, p. 33) traz como terceiro momento a instrumentalização, compreendida como "[...] apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social".

A catarse é apresentada como quarto momento e o mais importante, pois o é a "[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social" (Saviani, 2016, p. 36).

O último momento do método é a prática social final, na qual os estudantes se elevam "[...] ao nível sintético em que

já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica" (Saviani, 2016, p. 38).

Dessa forma, os conteúdos escolares, como meios de compreender a realidade visando sua transformação, são fundamentais na formação humana em classes multisseriadas. É por meio dos conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares, que os estudantes podem compreender os fenômenos presentes na prática social, suas relações.

Contudo, para que isso seja possível, é necessário que eles compreendam a relação desses conhecimentos com a própria condição histórica dos indivíduos, com sua relação com a natureza em sociedade na produção de sua existência objetiva e subjetiva. Na próxima seção analisamos a importância do ensino de arte como parte integrante dessa formação.

2.2 O ensino de arte articulando os fundamentos da EdoC e da PHC em classes multisseriadas na direção da formação humana

A partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se intensificou no Brasil a influência das avaliações externas e na definição do currículo, o que levou a supervalorização das disciplinas Português e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Freitas, 2018).

Essa realidade faz com que o ensino das outras áreas seja secundarizado, caso do ensino de arte. Além dessa desvalorização, há ainda tem o problema da formação nos cursos de pedagogia dos professores generalistas para atuarem nessa disciplina. De acordo com Magalhães (2021) o ensino de arte requer conhecimentos

acerca de sua realidade e de aspectos culturais. O contexto histórico-cultural se faz presente nos conteúdos, que devem ser aprimorados em relação às habilidades escolares.

Conforme a autora o ensino de arte no Brasil é permeado por muitas fragilidades, desconsiderando assim sua importância na formação humana. Citando Barbosa (2005, p. 99) Magalhães (2021, p. 42) afirma que a arte,

> [...] como linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.

Dessa forma, o excerto expressa a importância do ensino de arte, enfatizando a questão do trabalho com a imagem. De acordo Magalhães (2021, p. 43), é importante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental trabalhar a arte articulada a realidade dos alunos, "[...] das formas de como são construídos os conhecimentos possibilitando apropriações e descobertas de novas possibilidades de aprender, é um caminho mais profícuo e democrático".

Nesse sentido, Baliscei, Stein e Alvares (2018, p. 401) defendem que "[...] formação de professores/as para os anos iniciais do Ensino Fundamental promova o desenvolvimento de propostas específicas para o trabalho com imagens e, de modo especial, com imagens da Arte".

Trabalhar imagens no ensino de arte a partir da realidade dos alunos vai ao encontro dos fundamentos presentes na EdoC e na PHC. Ou seja, no caso da primeira, defende a valorização da cultura, dos saberes, do trabalho do camponês, ou seja, seu contexto. Já a segunda tem como ponto de partida a prática social

do campo, sua problematização e os conteúdos escolares como forma de compreensão crítica dessa realidade.

Tanto os fundamentos da EdoC como da PHC convergem com as discussões do ensino de arte, da sua importância para a formação dos sentidos, convergindo com sua importância na formação humana por meio da valorização da educação escolar e dos conhecimentos historicamente, objetivados nos conteúdos escolares para essa formação.

Contudo, é importante, para que o ensino de arte nas escolas multisseriadas seja trabalhado articulado aos fundamentos da EdoC e da PHC, pensar em formas de organização desse ensino, mais especificamente, no trabalho com imagens. Nesse sentido, apresentamos uma proposta de organização a partir da abordagem Triangular de Barbosa (1998) citada por Baliscei, Stein e Alvares (2018).

Quadro 1 – Sistematização da abordagem triangular

Etapa	**Ações**	**Síntese**
Contextualização	Conhecer Relacionar Estudar	O/a estudante estabelece relações entre a obra e outros contextos. Pode relacionar-se com a história da obra estudada, com o período em que foi produzida e com os aspectos da vida do/a artista que a criou, por exemplo.
Leitura de Imagem	Observar Perceber Analisar	O/a estudante interage com a obra, percebendo aspectos expressivos da sua materialidade como linha, cor, forma e textura, e constrói interpretações sobre ela.

Fazer Artístico	Desenvolver Expressar Criar	O/a estudante utiliza procedimentos e técnicas artísticas para criar a partir da obra estudada, expressando seus conhecimentos.

Fonte: Baliscei, Stein e Alvares (2018, p. 411).

No primeiro componente, o professor pode apresentar uma informação e, acerca das respostas iniciais, os questionamentos e análises para atingir o seu objetivo. Em relação ao segundo componente, o professor vai demonstrar as possibilidades de alcançar seus objetivos, criam-se as possibilidades acerca dos questionamentos e induz os alunos à criação do objeto escolhido. No último componente é destacado o papel do professor ao fazer os alunos perceberem que conseguem realizar algo por meio dos questionamentos e induções dos professores, nesta etapa, os alunos são autores do processo de aprendizagem.

Ao desenvolver a abordagem triangular articulada aos fundamentos da EdoC e da PHC, o professor de classes multisseriadas tem a possibilidade de articular a disciplina de arte com outras disciplinas. No caso da história e geografia, por trazerem os aspectos da cultura, das formas de produção da vida, esse trabalho com imagens no ensino de arte pode abrir muitas possibilidades na direção da formação humana.

Nessa forma de organização do ensino, os docentes podem articular os conteúdos com aspectos da prática social, envolvendo os alunos em atividades em grupos, possibilitando o conhecimento de sua realidade e levantando problemas e buscando intervenção de forma consciente.

Dessa forma, articular o ensino de arte por meio de imagens aos fundamentos da EdoC e da PHC abre a possibilidade

do professor de classes multisseriadas desenvolver uma prática educativa que eduque os sentidos, na qual "[...] a arte, por ser humana, expõe a vida dos homens de ontem, de hoje e de amanhã, manifestando-se historicamente dentro de uma determinada época, a partir de seus costumes de suas possibilidades" (Diógenes; Rabelo; Rio, 2019, p. 197).

Dessa forma, por meio da arte, os estudantes das classes multisseriadas têm a possibilidade de compreender a realidade. As imagens, ao serem trabalhadas no processo educativo, educam os sentidos, contribuindo, assim, para a formação humana.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002), na pesquisa bibliográfica são utilizados materiais já produzidos por autores, resultantes de estudos e que estão publicados principalmente em artigos e livros. Já na pesquisa documental as fontes ainda não passaram por análises científicas.

Nessa pesquisa realizamos estudos e fichamentos de textos e artigos que tratam dos fundamentos da EdoC, do método pedagógico contido na PHC e do ensino de artes visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na formação de professores. Em relação à pesquisa documental, analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e imagens que retratam o campo para identificarmos elementos para delinear um projeto educativo interdisciplinar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas no projeto educativo interdisciplinar, envolvendo arte, história e geografia, conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Planejamento das unidades temáticas de ciências a partir da BNCC

Curso	Ano	Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
Arte	1º, 2º, 3º, 4º e 5º	Artes visuais	Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
			Elementos da linguagem	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
			Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

História	1º	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.
	2º	A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
	3º	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.
	4º	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
	5º	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.

Geografia	1º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).
	2º	O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
	3º	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
	4º	O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	5º	O sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

Fonte: Produzido pelos autores a partir da BNCC.

É importante destacar que, embora o presente capítulo verse sobre a produção de um projeto educativo interdisciplinar, considerando os componentes curriculares de arte, geografia e história, nos planos de aula o docente que atua em classes multisseriadas pode envolver os demais componentes. O foco nos componentes mencionados, tem relação com a temática escolhida para a elaboração do projeto educativo, os modos de ser e viver no campo.

A temática levou em consideração a importância de as escolas localizadas no meio rural abordarem temáticas que articulem conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares com a compreensão da realidade na qual os alunos de classes multisseriadas estão envolvidos. No Quadro 3, apresentamos o delineamento do projeto educativo.

Quadro 3 – Projeto educativo interdisciplinar

Tema escolhido:	Os modos de ser e de viver no/do campo
Problema:	Como o campo é retratado em obras de arte? As imagens de campo expressam as formas de trabalho e vida do/no campo? Quais as diferenças e semelhanças encontradas nas imagens sobre o campo e a realidade encontrada? Quais os conhecimentos (técnicas) sobre arte visual dos alunos?

Levantamento de informações:	**Conhecimento do senso comum sobre a realidade**:	É muito comum o campo ser compreendido como local atrasado em relação aos centros urbanos, o que leva à sua desvalorização e, com frequência, ao seu abandono. Uma outra forma comum de ver o campo é como um local idílico, idealizado, representando sossego, nas cenas típicas de uma casa com varanda, deslocada do tempo e do contexto mais geral.
	Conhecimento Científico:	O campo é um local de produção de formas de existência, que carregam germes de contraposição às formas dominantes representadas pelo agronegócio. Nessa direção produz saberes, cultura e vida. Para essa compreensão, é necessário que, a partir de imagens de obras de arte que retratem o campo, possam ser trabalhados conteúdos das disciplinas de história e geografia, ciências e língua portuguesa. Em relação ao ensino de arte por meio de imagens será trabalhado o método triangular: contextualização, leitura de imagem e fazer artístico.
	1ª etapa: abordagem do tema com predição e roda de conversa sobre as imagens do campo e sobre como os discentes percebem o campo; **2ª etapa:** apresentação das imagens (obras de arte) para identificar semelhanças/diferenças; **3ª etapa:** trabalho com imagem: relações entre a obra e outros contextos, relação com a história da obra estudada; **4ª etapa**: leitura da imagem: interação com a obra, percebendo aspectos expressivos da sua materialidade como linha, cor, forma e textura, construindo interpretações sobre ela; **5ª etapa**: fazer artístico: o/a estudante utiliza procedimentos e técnicas artísticas para criar a partir da obra estudada, expressando seus conhecimentos. **6ª etapa:** com as demais atividades articuladas, serão trabalhadas, nas aulas, atividades interdisciplinares a partir dos conteúdos de história e geografia;	

Resultado(s) do trabalho educativo:	Ações sobre a realidade: Reconhecimento do campo como local trabalho, de cultura e de vida.
	Produção de novos conhecimentos: Conhecimentos da arte articulados aos demais componentes como forma de compreensão e representação da realidade.

Fonte: Produzido pelos autores a partir da BNCC.

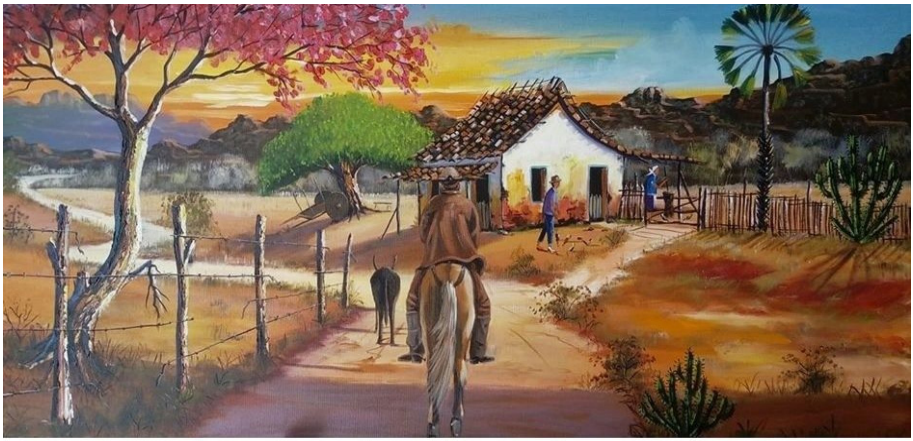
Como podemos observar a partir do Quadro 2, o projeto educativo interdisciplinar se desenvolve incialmente a partir de ações relacionadas ao componente curricular de arte. Dessa forma, o ponto de partida foram imagens de pinturas que retratam a realidade do campo. Pretendemos com o desenvolvimento dessas ações, no trabalho com o componente de arte, relacionar a arte à história e à geografia, buscando desenvolver, assim, tanto aspectos estéticos quanto os de representação e compreensão da prática social pelos discentes, de forma crítica. A seguir, apresentamos duas imagens escolhidas para integrar o projeto.

Figura 1 – A colheita do caju



Fonte: a42c74bc28f0b46b8c65aec79b6c78a5.jpg (595×480) (pinimg.com)

Figura 2 - A colheita do caju



Fonte: https://i.pinimg.com/originals/c1/1c/70/c11c700deb8f65e04e6c05363cacc008.jpg

Na Figura 1, temos uma pintura de Rosângela Borges, que retrata uma cena comum no meio rural nordestino, a colheita de caju. Na Figura 2, a pintura de Antônio Feitosa traz a figura do vaqueiro nordestino. Como podemos observar, as duas obras de arte foram produzidas com estilos diferentes, indo ao encontro do planejamento apresentado no Quadro 2, com base na BNCC.

Em relação ao ensino de arte em classes multisseriadas de escolas do campo, é importante a utilização da abordagem triangular, composta por contextualização, leitura de imagem e fazer artístico (Baliscei; Stein; Alvares, 2018). No Quadro 4, apresentamos um plano de aula para o ensino de artes, articulando a abordagem aos fundamentos da EdoC e aos momentos do método pedagógico da PHC.

Quadro 4 – Plano de aula de artes

Ponto de partida da prática educativa (prática social)	**Problematização**	**Instrumentalização**	**Catarse**	**Ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada)**
Consideração da realidade dos discentes e de suas comunidades	• O que essas imagens retratam? • Esses locais lembram algum lugar que você já viu? • Você já viu algum vaqueiro? • Na sua casa ou na sua comunidade as pessoas criam animais e plantam para se alimentarem?	• Apresentação de um vídeo sobre o campo, a cultura, os modos de produzir a existência; • Apresentação de um vídeo sobre pintores e diferentes estilos de pinturas e suas características;	• Lista de animais que aparecem nas imagens e de outros animais criados no campo; • Registro de aspectos semelhantes e distintos nas duas obras;	Elaboração de desenhos com as primeiras tentativas de utilizar as técnicas estudadas para o desenho e a pintura. Os desenhos devem conter aspectos do contexto dos alunos, buscando retratá-los de forma criativa.

Fonte: Produzido pelos autores.

O plano corresponde às primeira e segunda etapas do projeto (abordagem do tema com predição e roda de conversa sobre as imagens do campo, de como os discentes percebem o campo, além da apresentação das imagens (obras de arte) para identificar semelhanças e diferenças), conforme apresentado no Quadro 3.

Em relação à contextualização, uma das etapas da abordagem da triangulação no ensino de arte em escolas do campo, o docente tem a possiblidade de estabelecer relações entre as obras analisadas e o contexto em que estão inseridos. Nesse momento, conforme Baliscei, Stein e Alvares (2018), pode-se abordar aspectos do autor da obra, do período em que foi produzida, o que torna importante o trabalho de pesquisa do docente ao selecionar as obras que serão utilizadas na prática educativa.

Em relação ao método pedagógico da PHC, percebemos uma relação entre esses aspectos e os momentos da prática social e da problematização. Pode-se iniciar com uma roda de conversa para a análise da obra, denominada, na abordagem triangular, leitura de imagem, momento em que o docente pode levantar vários aspectos em relação à realidade dos discentes, considerando a própria temática do projeto educativo, relacionada aos modos de ser e de viver no e do campo. Na instrumentalização, ao apresentar o vídeo sobre pintores e as diferentes técnicas utilizadas para produzir as obras de arte, os discentes podem comparar os tipos de pinturas, as técnicas utilizadas em cada tipo e as obras analisadas. Nesse momento, em que o vídeo está sendo exibido, o docente pode fazer pausas para registrar as informações em relação às técnicas apresentadas, comparando-as com as obras analisadas. Nesse diálogo, os discentes poderão expressar a apropriação do que está sendo exposto, produzindo listas dessas características, momento caracterizado no método pedagógico da PHC como catarse. De acordo com Saviani (2016) esse é o momento principal do processo educativo no qual os discentes demonstram seu desenvolvimento e a elevação do pensamento.

ser realizada de forma interdisciplinar, esse desenvolvimento é mediado por conceitos científicos de outros componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-76.

DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva; RABELO, Josefa Jackline; RIO, Cristiane Porfírio de Oliveira do. A arte como estratégia de luta para a emancipação humana. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 12, p. 190–203, nov. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

Uma proposta de intervenção para as classes multisseriadas articulando fundamentos da Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica com o tema lixo

Maria dos Milagres Aguiar Sousa
Luiz Jesus Santos Bonfim

1 INTRODUÇÃO

Diante do desequilíbrio ambiental, da destruição da natureza que vem gradualmente se expandindo a cada dia, este trabalho apresenta uma proposta de intervenção com uma sequência didática contida em um projeto didático para trabalhar a educação ambiental a partir do tema do lixo em escolas multisseriadas do campo, articulando os fundamentos da educação do campo (EdoC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O camponês precisa apoderar-se de conhecimentos que assegurem sua compreensão da sustentabilidade em seu ambiente de vivência. Dentre esses conhecimentos estão os aspectos legais, como aqueles contidos na Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 225, que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (Brasil, 1988).

O tema do lixo, abordado em classes multisseriadas conforme a EdoC e a PHC, proporciona uma aprendizagem na qual

o professor de maneira intencional leva o alunado a conhecer e refletir sobre as problemáticas locais, relacionando-as a contextos mais amplos, cujas consequências alcançam as comunidades camponesas. Nesse sentido, parte-se de um problema vivido pela sociedade e questionam-se as relações e os motivos pelos quais esses problemas acontecem.

O trabalho aqui referido surgiu da observação de práticas com relação ao descarte do lixo, observadas no dia a dia das pessoas e identificadas em um trabalho de pesquisa (inventário da realidade) realizado na comunidade em que está localizada a Escola Municipal Rafael Alves, município de Madeiro/PI. Nesse inventário, foi detectado que não há preocupação com o descarte do lixo. A partir da realização desse inventário, refletimos sobre como poderíamos intervir nessa realidade, decidimos então realizar esta pesquisa com uma proposta de intervenção que parte do seguinte problema: como articular os fundamentos da educação do campo e da Pedagogia Histórico-Crítica em uma proposta de intervenção na educação ambiental em classes multisseriadas com o tema lixo?

Uma proposta de intervenção para mudar a realidade a partir da educação deve fundamentar-se em uma teoria crítica, que busque a transformação da prática social. Nessa direção, elaboramos a proposta a partir da PHC e de sua contribuição para a EdoC.

Por meio da educação podemos promover a compreensão sobre a realidade e os fenômenos nela existentes. Essa compreensão abre a possibilidade de mudar os valores e desenvolver atitudes em prol da subsistência ambiental. Dessa forma, visando uma aprendizagem crítica sobre o tema do lixo em classes multisseriadas, é importante compreender as múltiplas

determinações sobre o fenômeno investigado, tarefa para a qual a interdisciplinaridade dos conteúdos escolares pode colaborar, a partir da articulação entre os fundamentos da EdoC e da PHC. Contudo, é necessária a intervenção na prática educacional local da escola, propondo mudanças na prática educativa para propiciar a articulação dos conteúdos escolares com a temática proposta, buscando elevar a compreensão dos alunos sobre o descarte do lixo.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo geral elaborar uma proposta de intervenção em classes multisseriadas com o tema do lixo, articulando os fundamentos da educação do campo e da Pedagogia Histórico-Crítica, e pretende, especificamente, estruturar um projeto didático interdisciplinar, articulando educação a ambiental e os fundamentos da EdoC e da PHC; formular uma sequência didática de educação ambiental em classes interdisciplinar articulando os conteúdos disciplinares com a educação ambiental a partir do tema do lixo; produzir encaminhamentos didáticos-pedagógicos para a prática educativa em classes multisseriadas, articulando a educação ambiental com a temática do lixo a partir dos fundamentos da educação do campo e da Pedagogia Histórico-Crítica.

2 ARTICULANDO EDOC E PHC EM CLASSES MULTISSERIADAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM O TEMA LIXO

Nesta seção, discorremos sobre a utilização dos fundamentos da EdoC articulados à PHC para trabalhar a educação ambiental em classes multisseriadas a partir da temática do lixo.

2.1 Educação do Campo e o trabalho pedagógico em classes multisseriadas

O trabalho pedagógico em classes multisseriadas tem sido desconsiderado pelas políticas de formação continuada de professores no Brasil. Contudo, a partir do movimento da educação do campo, têm sido buscadas iniciativas para contemplar as classes multisseriadas, como no caso do Programa Escola da Terra (PET).

De acordo com Bonfim e Melo (2022, p. 12), o programa no Piauí desenvolveu nos últimos anos "[...] a sua segunda edição, promovendo a formação continuada de professores, em nível de aperfeiçoamento, com projetos cadastrado na pró-reitora de extensão e cultura (PREXC), vinculado à LEdoC do centro de ciências da educação".

A educação do campo em classes multisseriadas visa à valorização da cultura camponesa, no sentido de proporcionar ao sujeito do campo o direito a uma educação de qualidade, na qual os camponeses possam viver no/do campo, usufruindo dos recursos disponíveis, sem a necessidade de se deslocar para áreas urbanas, uma vez que o campo oferece uma diversidade de riquezas naturais que podem ser utilizadas pelo homem em prol de sua sobrevivência e de modo que favoreça sua sustentabilidade e a preservação do meio ambiente.

De acordo com o Módulo I (UFPI, 2021), a educação do campo possui um objetivo de proporcionar uma política educacional voltada para o desenvolvimento rural, pois está voltada aos povos que vivem no campo, respeitando suas identidades e seus modos de vida. Também observa que essa possui a finalidade de ampliar os conhecimentos desses povos e

O ensino de arte colabora, então, nesse processo ao promover uma nova visão da prática social na qual discentes e docentes estão imersos. As imagens analisadas apresentam potencial de realizar reflexões sobre os modos de ser e viver no campo, e os discentes poderão expressar esse desenvolvimento no fazer artístico, terceiro aspecto da abordagem triangular.

Esse fazer artístico, ao incorporar todo o processo educativo, que inclui as reflexões sobre o local onde vivem, expressa também uma nova visão da prática social na qual estão inseridos, momento denominado por Saviani (2016) de prática social final. Isso significa que a prática social é vista de forma ampliada, mediada pelo processo formativo.

5 CONSIDERAÇOES FINAIS

A realização da presente pesquisa revelou que, para a produção de uma proposta de intervenção interdisciplinar a partir da leitura de imagens no ensino de artes visuais, articulando os fundamentos da EdoC e da PHC é imprescindível a apropriação teórica sobre a temática. Isso significa que a fundamentação teórica da PHC, enquanto teoria educacional, e dos fundamentos da EdoC possibilita a compreensão do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento dos indivíduos. Em relação ao ensino de arte, essa fundamentação foi importante ao fornecer elementos que possibilitaram a articulação entre o projeto a ser desenvolvido e a teoria utilizada.

Por fim, a realização do trabalho possibilitou refletir sobre a importância do ensino de artes na direção da formação integral, ou seja, em processos formativos que possibilitem o desenvolvimento estético. No caso da proposta elaborada, ao

respeitar a diversidade de saberes que eles possuem na lida com o manejo da terra.

O PET é resultado de conquistas empreendidas pelos povos do campo, as quais resultaram no movimento da educação do campo. Nesse sentido, a EdoC surge como resultado desse processo configurado de forma mais ampla em três raízes "[...] 1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias" (Caldart, 2019, p. 7). Para um melhor entendimento, em seguida, falaremos sobre o conteúdo principal de cada uma dessas raízes, buscando compreender os fundamentos da EdoC.

Na luta dos sujeitos coletivos, os fundamentos da EdoC estão vinculados ao movimento dos diferentes sujeitos do campo, que, ao se organizarem na luta pela terra, por um lugar para produzir as condições de subsistência, também lutam pela educação. Nessa direção, a EdoC foi criada por sujeitos coletivos, que fazem parte da classe trabalhadora do campo, são pessoas de lutas diferentes, que se juntam com o intuito de alcançar um mesmo objetivo. Trata-se da luta de um povo humilde e trabalhador, que busca o acesso à Educação Pública de qualidade, que seja no campo e do campo. "É a luta por educação e os sujeitos que fazem o que dá identidade á EDOC" (Caldart, 2019, p. 5).

Portanto, a educação camponesa, refere-se ao conjunto de sujeitos do campo: camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assalariados, relacionados à vida e ao trabalho rural. Esses sujeitos se integraram em diversos coletivos para lutarem pela terra. A partir dessa luta, surgiu luta por outros direitos, dentre os quais a educação.

Além desses diferentes sujeitos que lutam pela educação do campo, destaca-se a participação das educadoras e educadores, das escolas do campo, além de docentes e pesquisadores das universidades, os quais se juntam à luta e participam de maneira ativa, desde o início da construção da EdoC. Assim, esses sujeitos vinculam-se às organizações, comunidades camponesas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas que, juntas, contribuem e lutam por uma educação do campo melhor, buscando a valorização e a garantia dos direitos sujeitos. "Hoje a diversidade de sujeitos é marca e força material da EdoC, patrimônio político e cultural construído e em construção" (Caldart, 2019, p. 6).

Apesar da diversidade de sujeitos, cada um com sua identidade e sua própria cultura, é necessário saber entender e ouvir os outros, respeitando seu modo de viver e sua identidade. Embora possuam um objetivo comum, são pessoas acostumadas com seus modos de ser, organizar, trabalhar e lutar. Isso possibilita uma força maior na união deles, sendo que o respeito mútuo em relação aos outros fortalece de forma generalizada esses sujeitos. Pois eles não lutam contra si, mas contra um sistema que não respeita essas pessoas.

Na segunda raiz, estão os trabalhadores e trabalhadoras da agricultura camponesa, que são pessoas que lutam pela terra com o objetivo da conquista e contra a desapropriação de suas terras, para manter o sustento de suas famílias por meio da plantação e do cultivo de alimentos. Eles necessitam da terra para sua sobrevivência e, na sua maioria, muitos são desapropriados por conta de pessoas que usam o progresso como desculpa para a retirada dessas famílias de suas terras.

Vivemos em um mundo capitalista, no qual a sociedade prioriza o dinheiro em vez de olhar para o outro. Nessa perspectiva,

os agricultores camponeses que vivem da agricultura familiar são bastante prejudicados por conta da ganância dos mais poderosos, que não ligam para o que acontece com essas pessoas quando são desapropriadas ou não têm onde morar, trabalhar e cuidar da educação de seus filhos.

Esses processos são representações da questão agrária no Brasil, que tem no agronegócio sua expressão atual. Contudo, isso não ocorre de maneira inerte, com aceitação passiva dos trabalhadores do campo. Conforme Caldart, os processos que se realizam no movimento dialético entre a territorialização e a desterritorialização, característicos da resistência camponesa diante do avanço do capital sobre a agricultura (Caldart, 2007, p. 10 *apud* Fernandes, 2012, p. 746).

O capital representado de muitas maneiras na sociedade hoje está sobrepujando a agricultura camponesa. O agronegócio tem tirado as práticas agroecológicas da agricultura camponesa e utilizado inseticidas, substâncias usadas para matar insetos e que são prejudiciais à saúde das pessoas, além de envenenar as águas. A EdoC, ao longo dos anos, tem sido contraditória às práticas capitalistas, lutando a cada dia por seus ideais, buscando sempre a melhor qualidade de vida para os conjuntos de pessoas, etnias e práticas que favorecem a agroecologia, em favor dos camponeses e da natureza.

A educação é uma condição humana, na qual todos precisam ter acesso a ela, independentemente da classe social. Por esse motivo, a concepção de educação com finalidades emancipatórias foi e vem sendo de fundamental importância na construção dos territórios da agricultura camponesa. Essa é a terceira raiz dos fundamentos da EdoC, que, de acordo com Caldart (2019, p. 17), é "[...] uma forma de pensar a educação que

permite conectá-la ao conteúdo das outras raízes, reafirmando seus sujeitos e suas finalidades".

A educação com finalidades emancipatórias vem garantindo o direito ao conhecimento dos sujeitos e à luta por políticas públicas que os fortaleçam na garantia de seus direitos como cidadãos. "Política pública significa o Estado em ação. Promoção, pelo Estado de formas a executar aquilo que está no âmbito de seus deveres" (Caldart, 2019, p. 14 *apud* Molina, 2012, p. 591). Os direitos, portanto, devem ser garantidos pelo Estado aos sujeitos, que nas terras habitam e trabalham de forma democrática.

Segundo Mendonça (2012, p. 350), citado por Caldart (2019, p. 10), se os sujeitos da EdoC precisam lutar por políticas públicas é porque o Estado, expressando as relações dominantes na sociedade, reproduz a desigualdade social que lhe é fundante e somente se move no interesse da classe trabalhadora sob forte pressão. Mesmo a classe camponesa conhecendo seus direitos, ainda há uma enorme desigualdade social no país, em que o Estado não mostra interesse próprio em organizar e acolher esses sujeitos camponeses e, por esse motivo, há essas lutas, com o intuito de fazer valer o que deve ser seu por direito. Com isso, o Estado age apenas sob pressão, e não por pensar nessas pessoas.

Nessa direção, há uma necessidade de construirmos práticas educativas nas classes multisseriadas a partir de uma teoria crítica que possa articular o conhecimento científico expresso nos conteúdos escolares com a prática social dos educandos, visando sua transformação. Podemos encontrar os elementos para essa prática transformadora na PHC.

2.2 Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho educativo com projetos na educação ambiental a partir da temática lixo em classes multisseriadas

O modo de produção capitalista tem como característica a produção para o lucro, a exploração do meio ambiente e das pessoas para gerar mais consumo e impulsionar a reprodução do sistema. Uma das consequências desse modo de produção é o descarte de lixo no meio ambiente. Conforme Cardoso e Camarotti (2012, p. 1):

> [...] a educação ambiental entra em discussão na medida em que há uma busca de novos valores na relação entre o homem e o meio ambiente. Desta forma, a educação torna-se essencial para a formação destes valores e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos compatíveis com a manutenção da saúde ambiental.

Portanto, o homem precisa buscar novos valores, que possibilitem uma compreensão de qualidade de vida, promovendo o respeito ao meio ambiente e a diminuição do consumo exagerado de produtos e, consequentemente, a diminuição do lixo, favorecendo tanto a saúde ambiental quanto a dos seres que nela habitam, visto que o acúmulo do lixo é prejudicial à saúde de pessoas e animais.

Nessa direção é importante promover a educação ambiental em classes multisseriadas do campo para que haja uma conscientização sobre os prejuízos para o meio ambiente e para a saúde das pessoas decorrentes do descarte descuidado do lixo. Portanto, a educação ambiental precisa ser tratada com muito mais importância, pois tem o potencial, de acordo com Cardoso e Camarotti (2012, p. 5), citando Abílio (2008), de "[...] contribuir em

um processo interativo, participativo e crítico para o surgimento de uma nova Ética, esta vinculada e condicionada a mudanças de valores, atitudes e práticas individuais e coletivas".

O excerto do autor destaca a importância da educação escolar ao levar para as aulas a problemática do lixo, analisando as consequências e mobilizando uma nova concepção sobre o tema, abrindo a possibilidade de, por meio dos conteúdos que possibilitam compreender os impactos no meio ambiente e na sociedade, promover mudanças.

Uma forma de trabalhar a educação ambiental com a temática do lixo em classes multisseriadas do campo é por meio do método pedagógico contido na PHC. Como o lixo é um problema presente na realidade dos discentes, é necessário abordá-lo em sala de aula, articulando-o aos conteúdos.

Os momentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) contidos no método da PHC possibilitam realizar esse trabalho. A prática social inicial é compreendida como a realidade que envolve docente e discentes, no entanto, apesar de ser comum, "[...] é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética" (Saviani, 2016, p. 22).

Portanto, compreende-se que a prática social inicial está relacionada ao conhecimento sintético do professor em relação à situação vivenciada e ao conhecimento empírico do aluno sobre o contexto social. Ou seja, o pensamento do aluno ainda é marcado por uma compreensão da realidade pelo que ela se apresenta, pelas experiências, um conhecimento sincrético, enquanto o professor deve possuir uma compreensão por meio

do conhecimento sistematizado que vai além dessa realidade, apresentando um conhecimento sintético sobre o tema.

Ao partir da prática social, o docente aborda aspectos presentes na realidade, relacionando-os com questões mais amplas. O lixo, como já abordamos, é um problema que se intensifica no capitalismo e com seu consumo sem limites, aspecto que impacta no campo, alterando, inclusive, a forma como as pessoas produzem sua existência.

Ou seja, o descarte do lixo sem os cuidados necessários coloca em risco a agricultura camponesa, uma das raízes dos fundamentos da EdoC, que, por sua vez, possui fundamental importância na vida do camponês.

O modo de produção capitalista tem impactado na forma como o campo produz, fazendo com que, infelizmente, as formas de produzir alimentos pelos camponeses venham sendo abandonadas. As pessoas, perdendo o interesse no cuidado e no manejo da terra, mesmo que seja para o seu próprio bem e de seus familiares, preferem comprar e consumir produtos industrializados, com um nível elevado de agrotóxicos e outras substâncias prejudiciais à saúde.

A aparência dos produtos industrializados de alguma forma cativa o olhar dessas pessoas, que por falta de informação ou simplesmente por acharem bonitos, desvalorizam os produtos pela agricultura camponesa. A educação do campo por sua vez buscar resgatar esse valor a partir da sua articulação com a agroecologia.

Esses aspectos podem ser levados para ser discutidos em sala de aula no momento do método pedagógico da PHC denominado problematização. Para Saviani (2016, p. 26), a problematização é "[...] o ato de se detectar as questões que

precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções".

A partir da problematização o docente pode iniciar o trabalho com os conteúdos que ele planejou para trabalhar a temática do lixo. Esse momento é denominado por Saviani (2016, p. 28) como instrumentalização que é: "[...] entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social".

A partir da instrumentalização, passa-se para o momento da catarse que, conforme Saviani (2006), é:

> [...] entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978, p. 53). este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Como último momento do método pedagógico da PHC, Saviani (2016, p. 29) apresenta a prática social final, que não mais se apresenta como uma visão sincrética da prática social, como algo desordenado, mas como o momento "[...] em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica".

É importante estar atento para uma advertência feita por Saviani (2016) em relação a esses momentos como não sendo separados, como um passo a passo sequencial na forma como se apresenta nas pedagogias tradicionais, ou seja:

> É preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam.

> Ou seja: ao se desenvolver as discursão relativamente á problematização da adoção ou não do significado desse tipo de sementes, para se detectarem os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectados na prática social, o que significa que já se encontrava em o terceiro passo do método [...] (Saviani, 2016, p. 37).

O método pedagógico da PHC pode ser trabalhado de diferentes formas, contanto que mantenha o movimento dialético entre os momentos e parta de uma visão sincrética dos discentes para, ao final do processo, desenvolver uma visão sintética da realidade.

Uma das formas possíveis de se trabalhar o método da PHC é por meio de projetos, compreendidos aqui, de acordo com Carvalho, Rodrigues e Melo (2022, p. 16), como:

> [...] ação de criar e desenvolver projetos, mediar e envolver a todos com atividades bem significativas, intencionais e voltadas á realidade campesina. Pensando na execução de um projeto coletivo, os/as alunos/as devem buscar informações prévias, leituras, conservações e interações para um estudo da realidade, diagnosticando contextos e problemas. De forma a ampliar os seus conhecimentos, voltados a um senso crítico e a uma autonomia sempre com a mediação atenta do/a professor/a. esses fundamentos seriam ideias para a implementação de resoluções dos problemas existentes e melhorar a qualificação de sua prática social.

O desenvolvimento de projetos conforme a PHC, focando na vivência social das pessoas seria um meio de levar os alunos a produzirem conhecimento sintético sobre os principais problemas existentes em sua comunidade e buscar questionamentos e encaminhamentos que abrem possibilidade para transformar a prática social. No que diz respeito à temática do lixo, proporciona

instrumentos que abrem a possibilidade de ação diante de situações-problema que prejudiquem a saúde global e local do meio ambiente.

Nessa perspectiva, a prática educativa com projetos didáticos como forma de trabalhar a PHC em classes multisseriadas abre a possibilidade de produzir práticas educativas transformadoras, ou usando um dos fundamentos da EdoC apontados por Caldart (2019), práticas educativas na direção da emancipação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida, de acordo com Gil (2002), a partir de seu delineamento, ou seja, do procedimento adotado para a coleta de dados. Dessa forma, consoante o autor, essa pesquisa é do tipo bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002, p. 44):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

No que se refere à pesquisa documental, embora Gil (2002) destaque as muitas aproximações com a pesquisa bibliográfica, a principal distinção está na diversificação de fontes que vão além de artigos e livros, incluindo documentos que ainda não foram analisados por outras pesquisas.

Portanto, em relação à pesquisa bibliográfica, o estudo foi desenvolvido a partir da leitura e de fichamentos de artigos e capítulos de livros. Essa análise fundamentou a elaboração da proposta de intervenção que apresentamos neste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos o projeto de intervenção e uma sequência dialética a ser desenvolvida como uma das ações do projeto. O projeto citado será desenvolvido na Escola Municipal Rafael Alves, Canto Grande, município de Madeiro/PI, onde será ministrado pela professora Maria dos Milagres Aguiar Sousa, tendo em vista os problemas manifestados pelo descarte incorreto do lixo na localidade.

4.1 O projeto de intervenção a partir da temática lixo

A escolha da temática lixo, como já destacamos na introdução deste trabalho, surgiu de uma atividade do tempo comunidade desenvolvida durante a especialização. Ao realizarmos o inventário sobre nossa comunidade, percebemos o quanto a problemática do lixo estava presente.

A partir desta constatação, após leituras e estudos, identificamos que a temática tem relação com os seguintes temas do currículo escolar.

•Lixo: problemas e soluções: reduzir, reutilizar, reciclar, recusar e repensar (ciências). Refletir sobre cada uma das palavras e seus significados, relacionando-os ao consumo e à sustentabilidade. O tema será abordado inicialmente com as questões: o que é lixo? Como produzimos lixo? Com o objetivo

de identificar os conhecimentos prévios sobre a temática e, então, por meio de questionamentos e discussões, levar o aluno a compreender o que é lixo, os problemas que ele pode causar ao meio ambiente e como devemos agir, para a melhoria do meio ambiente em relação ao tema;

•Consumo consciente (geografia): levar os alunos a fazerem uma reflexão sobre seus hábitos de consumo, propondo questionamentos como: pensar antes de comprar? Por que comprar? O que comprar? Como e de quem comprar? Como descartar? De forma que, por meio da reflexão, o aluno consiga entender a importância do consumo consciente.

•Reciclagem de materiais (arte): serão utilizados diferentes tipos de materiais na construção de novos objetos, em obras de arte;

•Problemas e riscos ao meio ambiente (geografia/ português): os questionamentos e a explanação dos problemas e riscos causados ao meio ambiente pelo lixo, como a contaminação do solo e da água, proliferação de doenças, mau cheiro; pesquisas, leituras, interpretação de texto, produção de texto, formação de palavras e frases, cruzadinhas, entre outras atividades;

•Coleta seletiva (matemática): por meio da observação dos materiais para trabalhar formas geométricas, unidades de medida, como, por exemplo grama e quilograma;

•Tipos de lixo e decomposição no solo (história): identificando os tipos de lixo existentes no meio ambiente da comunidade escolar para conhecer o tempo determinado que cada um leva para se decompor no meio ambiente.

Após identificarmos essas temáticas, planejamos a realização do projeto de intervenção previsto para o segundo bimestre do ano de 2023, com duração estimada de um mês. A

intervenção será desenvolvida de forma multidisciplinar nos componentes curriculares: português, matemática, ciências, geografia, história, arte.

Propomos trabalhar para a elevação da compreensão da realidade dos discentes por meio da conscientização da importância da reciclagem, da reutilização e do consumo consciente, visando à diminuição do acúmulo do lixo na comunidade escolar.

Quadro 1 – Delineamento do projeto educativo

TRABALHO EDUCATIVO COM PROJETO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Tema do projeto:	Lixo
Tema escolhido:	O lixo, o consumo consciente e a reciclagem.
Problema:	Como é descartado o lixo na comunidade escolar? Por que as pessoas costumam descartar o lixo ao ar livre? As pessoas descartam o lixo em qualquer lugar por falta de conhecimento ou por não se preocuparem com a natureza? Existe coleta seletiva de lixo na comunidade? O que poderia ser feito para resolver esse problema? É papel da escola trabalhar essa problemática para conscientizar as pessoas? O que as autoridades municipais poderiam estar fazendo para resolver esta situação? Quais males o acúmulo de lixo pode trazer à natureza e à saúde das pessoas? Na sua opinião, o consumismo tem contribuído para que haja esse acúmulo de lixo na sociedade atual? Você acha importante conscientizar a população sobre a preservação da natureza? E para a vida em geral de todos os seres que nela habitam?

Levantamento de informações:	**Conhecimento do senso comum sobre a realidade:**	As pessoas têm vivido de maneira confortável, sem preocupações com a saúde ambiental e, consequentemente, com a própria saúde. O consumismo vem sendo a cada dia mais valorizado na sociedade. Esse comportamento tem afetado diretamente a natureza, porém, talvez, em alguns casos, isso ocorra por falta de informação verdadeira que conscientize a população. O descarte do lixo infelizmente não tem sido de maneira favorável à saúde do meio ambiente, pois o lixo é jogado em qualquer lugar: matas, riachos, açudes, rios, lagoas, cachoeiras e outros. As pessoas parecem não conhecer ou simplesmente não se preocupar com esse problema, pois, quanto mais aumenta o consumismo, mais aumenta também o lixo. O descaso e a falta de estrutura para que haja uma diminuição do lixo na comunidade contribuem para esse acúmulo. As pessoas não têm onde colocar o lixo, que muitas vezes é queimado ao ar livre nos próprios quintais de suas casas.
	Conhecimento Científico:	Lixo: problemas e soluções, Consumo consciente, reciclagem de materiais, Problemas e riscos ao ambiente, coleta seletiva, tipos de lixo, lixo e decomposição no solo, 5 “Rs” (reduzir, reutilizar, reciclar, recusar e repensar).

Desenvolvimento da proposta:	Abordagem do tema com predição e roda de conversa, pesquisas de campo na comunidade, leituras, interpretação, atividades escritas, coleta seletiva do lixo, produção de textos, seminário, artesanato com materiais recicláveis, tabelas representando quantidades de lixo acumuladas no decorrer de um período, entrevistas com pessoas da comunidade, reflexão sobre as ações praticadas com o lixo na comunidade e contextualização dos novos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.
	1ª etapa: abordagem do tema com predição e roda de conversa sobre o acúmulo e o descarte incorreto do lixo. 2ª etapa: pesquisa de campo na comunidade sobre o descarte do lixo e questionamentos e explanação dos problemas e riscos causados ao meio ambiente pelo lixo, como a contaminação do solo e da água, proliferação de doenças. 3ª etapa: coleta seletiva trabalhando as formas geométricas e unidades de medida. 4ª etapa: estudo sobre tempo necessário para que haja a decomposição de cada tipo de lixo no meio ambiente identificando os tipos de lixo existentes no meio ambiente da comunidade escolar para conhecer o tempo determinado que cada um leva para se decompor no meio ambiente. 5ª etapa: organização de tabelas com o objetivo de representar o acúmulo de lixo por um período de tempo. 6ª etapa: leituras, interpretação e produção. 7ª etapa: artesanato com materiais recicláveis. 8ª etapa: seminários. 9ª etapa: reflexão sobre as ações praticadas com o lixo na comunidade.

Resultado(s) do trabalho educativo:	**Ações sobre a realidade**: Reconhecimento da importância da coleta seletiva do lixo para o descarte correto e reutilização do mesmo na comunidade, praticando, portanto, o respeito e a valorização da natureza, como um ideal fundamental na vida das pessoas.
	Produção de novos conhecimentos: Conhecimentos sintéticos adquiridos durante todo o processo de ensino e aprendizagem do tema e a produção de novas ações favoráveis ao meio ambiente.

Fonte: Produzido pelos autores.

Na subseção a seguir, apresentamos a partir do projeto de intervenção acima, uma sequência dialética (SD) fundamentada na PHC na qual objetivamos a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas de forma interdisciplinar a partir da temática do lixo.

4.2 Sequência dialética com a temática lixo a partir da PHC

A partir do delineamento do projeto, elaboramos uma SD organizada com base nos momentos do método pedagógico da PHC. É importante destacar, que na exposição do trabalho, os momentos são apresentados de forma sequencial. Contudo, na prática educativa, no trabalho desenvolvido durante as aulas, esses momentos se articulam em um movimento dialético. No Quadro 2, apresentamos essa organização.

Quadro 2 – Sequência dialética

Prática social inicial	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática social final
Abordagem do tema com predição e roda de conversa sobre o acúmulo e o descarte incorreto do lixo.	O que é lixo? Como se produz lixo? Como é tratado o lixo na comunidade escolar? No seu ponto de vista, quanto tempo leva para que haja a decomposição de cada tipo de lixo no solo? É papel da escola trabalhar essa problemática para conscientizar as pessoas? O que as autoridades municipais poderiam estar fazendo para resolver esta situação? Quais males o acúmulo de lixo pode trazer à natureza e à saúde das pessoas? Na sua opinião, o consumismo é um fator que contribui para o descarte do lixo na natureza?	Lixo: problemas e soluções (ciências) Consumo consciente (geografia) Coleta seletiva (matemática), trabalhando as formas geométricas. Tipos de lixo e decomposição no solo (história) Problemas e riscos ao meio ambiente (geografia/português) Reciclagem de materiais (arte).	•Produção de frases e legendas (língua portuguesa); •Produção de textos sobre a temática (geografia, história, língua portuguesa); •Produção de desenhos e pinturas (arte); •Apresentação de jogos ou formas geométricas a partir da reciclagem; •Apresentação dos trabalhos produzidos em grupo, expondo sua compreensão da temática; •Produção de relatórios descritivos sobre pesquisa de campo na comunidade abordando a temática; •Conhecimentos sintéticos adquiridos durante todo o processo de ensino e aprendizagem do tema e a produção de novas ações favoráveis ao meio ambiente.	Conhecimentos sintéticos adquiridos, durante todo o processo de ensino aprendizagem do tema e a produção de novas ações favoráveis ao meio ambiente. Apresentação de cartazes em atividades de grupo sobre o descarte correto do lixo, o consumo consciente e o meio ambiente.

Fonte: Produzido pelos autores.

Na SD, o ponto de partida da prática educativa foi a *prática social inicial*, denominada na PHC de prática social inicial, primeiro momento do método. O tema será trabalhado com predição e roda de conversa sobre o acúmulo de lixo na natureza de forma global, partindo então para a comunidade escolar e o descarte incorreto do lixo na mesma. Esse movimento, visa diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre a temática, buscando, assim, conhecer os motivos pelos quais as pessoas agem em relação a essa questão.

A partir dessa discussão inicial, dos conhecimentos levantados, buscaremos fazer questionamentos sobre a temática do lixo, ou seja, a *problematização* dessa realidade na comunidade. Nessa roda de conversa, levantamos questionamentos sobre o tema, como: o que é lixo? Como se produz lixo? Como é descartado o lixo na sua comunidade escolar? Por meio dessas perguntas, pretende-se conhecer ainda mais as concepções dos alunos sobre a temática do lixo e o comportamento que eles e seus familiares, além da própria comunidade, vêm tendo.

A partir dessas primeiras questões, da discussão que elas possam gerar, outras podem surgir no desenvolvimento da SD. No seu ponto de vista, quanto tempo leva para que haja a decomposição de cada tipo de lixo no solo? É papel da escola trabalhar essa problemática para conscientizar as pessoas? O que as autoridades municipais poderiam estar fazendo para resolver esta situação? Quais males o acúmulo de lixo pode trazer à natureza e à saúde das pessoas? Na sua opinião, o consumismo é um fator que contribui para o acúmulo do lixo na natureza?

É no diálogo entre os discentes e docentes que essas questões vão sendo abordadas. Nesse sentido, os conceitos científicos presentes no conteúdo dos componentes curriculares

são importantes ferramentas para fornecer respostas. Saviani (2016) nomeia esse momento do método da PHC de instrumentalização. Na SD, serão abordados, a partir da temática do lixo, os seguintes conteúdos: Problemas e soluções (ciências); Consumo consciente (geografia); Coleta seletiva (matemática), trabalhando as formas geométricas; Tipos de lixo e decomposição no solo (história); Problemas e riscos ao meio ambiente (geografia/ português); Reciclagem de materiais (arte). Esses conteúdos serão trabalhados de forma multidisciplinar.

Ao realizar as atividades (produção de textos, pinturas, desenhos, produção de objetos recicláveis), entre outras, os alunos poderão objetivar o conhecimento apropriado, revelando a compreensão da temática, a elevação do pensamento, momento do método da PHC de catarse, que de acordo com Saviani (2016) é o ponto crucial do processo educativo, quando os alunos se apropriam dos conhecimentos.

Nesse momento, os docentes deverão trabalhar as formas geométricas em atividades práticas com materiais recicláveis e em atividades teóricas e fotocopiadas. Por meio de tais atividades, devem reutilizar materiais na construção de figuras geométricas planas e não planas, identificando suas diferentes formas, faces, arestas e vértices (Matemática).

Os discentes também poderão identificar os tipos de lixo existentes no meio ambiente da comunidade escolar, para conhecer o tempo determinado que cada um leva para se decompor no meio ambiente. Pode-se pedir, depois, para elaborar relatórios sobre essa observação, produção de textos, leitura nas pesquisas bibliográficas para trazer mais informações. Outra atividade é a produção de um calendário em grupo com o tempo estimado de decomposição de cada tipo de lixo no solo. Isso tudo

pode ser organizado para apresentação e exposição em sala de aula (história).

Os questionamentos e explanação dos problemas e riscos causados ao meio ambiente pelo lixo, como a contaminação do solo e da água, proliferação de doenças, mau cheiro, Pesquisas, leituras, interpretação de texto, produção de texto, formação de palavras e frases, cruzadinhas, bingos de palavras entre outras atividades (geografia/português/ciências).

Construção de novos objetos a partir de diferentes materiais recicláveis e desenho e pintura de paisagens da comunidade retratando a questão do descarte incorreto do lixo, ou outros problemas relacionados à temática (arte/geografia).

Todo esse processo tem a possibilidade de modificar a forma de compreensão da prática social em que os alunos estão inseridos. Ou seja, a prática social inicial, que foi o ponto de partida, não era mais entendida como antes, pois agora os conhecimentos apropriados abrem a possibilidade de uma compreensão crítica dessa prática. Esse momento do método pedagógico da PHC é nomeado por Saviani (2016) como *prática social final*. É o momento em que o aluno não mais apresenta uma compreensão sincrética dos problemas: sabe agora suas causas e como intervir.

Na apresentação de cartazes produzidos em grupos pelos alunos o docente pode organizar uma atividade de culminância para o projeto. Nesse momento, nas falas dos alunos, será mais uma oportunidade para a objetivação do conhecimento sintético, transformado durante a sequência dialética, quando a prática social inicial terá se modificado durante o percurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção proposta no projeto por meio da articulação do método pedagógico da PHC e dos fundamentos da EdoC, evidenciou que o planejamento da prática educativa em classes multisseriadas articulando os conceitos científicos presentes no conteúdo dos componentes curriculares a problemas da prática social, tem o potencial de desenvolver a compreensão crítica da realidade na qual discentes e docentes estão inseridos. Tal movimento do pensamento, pode possibilitar aos indivíduos, na medida da possibilidade relativa de suas ações, atenuar a problemática do lixo.

A questão do lixo é um problema típico de uma sociedade de consumo exagerado, não podendo ser resolvida por ações isoladas, mas somente com transformações no âmbito da própria forma de organização da sociedade. Contudo, o fato de a educação escolar possibilitar compreender essas questões colabora para conhecer as causas, o que está por trás e, de forma paralela, reduzir impactos na saúde das pessoas e na conservação do meio ambiente.

Dessa forma, os discentes na escola terão oportunidade de conhecer as consequências negativas causadas pelo lixo na natureza, conhecer os fatores causadores do lixo no meio ambiente, repensar sobre as ações prejudiciais ao ambiente e, consequentemente, passar a pensar e agir em prol do meio ambiente. Ou seja, ao trabalhar os conceitos científicos, por meio da PHC e dos fundamentos da EdoC, os discentes terão a oportunidade de uma formação que possibilite uma compreensão crítica da realidade, visando sua transformação.

Assim, buscamos, ao propiciar essa formação aos discentes, que ela também possa chegar à comunidade escolar

e às suas famílias, possibilitando novas formas de compreender e pensar a realidade, refletindo sobre a problemática do lixo apresentada nesta proposta de intervenção.

O Programa Escola da Terra e seu processo de formação continuada de professores de classes multisseriadas de escolas do campo por meio da especialização em organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas nas escolas do campo, possibilitaram aos educadores das escolas do campo instrumentos para organizar a prática educativa em classes multisseriadas.

Essa organização a partir dos fundamentos da EdoC e da PHC possibilita uma compreensão da realidade na qual a escola, os discentes e os docentes estão inseridos. Dessa forma, ao trabalharmos a problemática do lixo, evidenciamos o que se apresenta na realidade das comunidades campesinas.

Essa proposta de intervenção, como objetivação desse processo pretende colaborar para que esse conhecimento produzido no âmbito dessa formação continuada, possa ser compartilhado por mais profissionais que atuam em classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-76.

CARDOSO, Rossana Barros; CARDOSO, Tiago Augusto Lima; CAMAROTTI, Maria de Fátima. Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental: abordagem e percepção do ecossistema manguezal. **REMEA** – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 29, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

Descarte inadequado do lixo como manifestação da lógica exploratória e destrutiva da sociabilidade do capital

Maria do Rosário Carvalho da Silva
Pedro Pereira dos Santos

1 NTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o descarte inadequado do lixo como manifestação da lógica exploratória e destrutiva da sociedade capitalista. Nesse sentido, o trabalho pretende analisar os possíveis fatores que ocasionam o descarte incorreto do lixo, identificar as consequências do descarte inadequado do lixo, expor as insuficiências de ações imediatistas e apontar algumas ações propositivas para uma turma do 4º ano da Escola Municipal Sebastião Leal, na comunidade Riacho da Mata, situada no município de Nossa Senhora dos Remédios/PI.

A pesquisa é de natureza bibliográfica, o que possibilitou a utilização de materiaiscomo livros, artigos científicos, dissertações e teses. Para tanto, dialogou-se com Mészáros (2005), Saviani (2003, 2016), Bonfim e Melo (2022), Loureiro e Tozoni-Reis (2016), Junqueira (2003), Souza (2020), Lima (1991), Bringhenti (2014), Cunha (2011), Moreira (2015), entre outros.

A pesquisa demonstra que o descarte inadequado do lixo é uma expressão da lógica destrutiva que alicerça a sociedade

capitalista. Diversos estudos tendem a defender a ideia de que esse problema pode ser resolvido no âmbito pessoal, o que culpabiliza os sujeitos pela poluição ambiental. Mas, pelo viés da Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamenta este trabalho, percebe-se que a destruição do meio ambiente é um problema peculiar da própria lógica destrutiva do capital e que, mesmo realizadas as ações individuais, é preciso fortalecer uma luta coletiva em prol da superação do modo de sociabilidade vigente.

O estudo evidencia que a preservação da natureza e da vida requer a luta pela construçãode um novo modelo de sociedade e que a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para o tema de pesquisa, uma vez que o horizonte defendido é a emancipação humana na sociedade socialista.Reconhece, ainda, que existem discursos que defendem que o problema do descarte do lixo ocorre em razão do crescimento populacional, ocasionado pelo êxodo rural, pela falta de consciência das pessoas, pela escassez de recursos financeiros e pela ineficiência de políticas públicas, entre outros. A discussão acerca desses fatores é importante, mas a questão central é a luta pela construção de uma sociabilidade alternativa para além do capital.

Além desse debate, sugerem-se também algumas ações que podem contribuir para a formação crítica dos estudantes acerca da questão ambiental, superando a perspectiva do ecologismo conservador que aparentemente demonstra preocupação com a preservação davida humana e do meio ambiente; todavia, silencia-se diante da política do agronegócio.

Na contramão dessa visão conservadora foi que se sistematizou o trabalho em quatro momentos. No primeiro, discutem-se alguns conceitos-chave do pensamento de Saviani, como trabalho, educação, Pedagogia Histórico-Crítica,

saber escolar, escola e relação professor-aluno. No segundo, demonstram-se alguns fatores que ocasionam o descarte inadequado do lixo e as suas consequências para o ser humano e a natureza. No terceiro, apontam-se algumas ações a serem desenvolvidas e, no quarto tópico, têm-se as considerações finais.

Espera-se que o trabalho possa contribuir para o fortalecimento da formação dos estudantes e professores preocupados com o aprofundamento dos problemas ambientais. A militância desses sujeitos, da comunidade escolar e dos movimentos sociais requer a fundamentação teórica, técnica e científica para que defendam ações educativas comprometidas com o horizonte da emancipação humana.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) COMO APORTE TEÓRICO CONTRA HEGEMÔNICO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma teoria contra-hegemônica que analisa o fenômeno educativo e que defende os interesses da classe trabalhadora. Duarte (2011, p. 07) afirma que:

> Exige de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classe e, portanto, perante a luta entre consumismo e o capitalismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica.

Segundo esse autor, a PHC fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e não se reduz apenas a uma forma de ensinar conteúdos escolares. Ela é uma ciência da educação que defende uma determinada concepção de conhecimento, de sociedade, de ser humano, de currículo e que tem com horizonte a luta de

caráter socialista como forma de superar a ordem capitalista. Para Saviani (2012, p. 76), a Pedagogia Histórico-Crítica pretende:

> [...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A PHC tem a proposta de refletir sobre os condicionamentos da educação e do processoformativo do ser humano. Para tanto, o seu ponto de partida é a realidade econômica, política esocial dos sujeitos históricos, articulada ao processo de apropriação do saber objetivo construído pela humanidade. Compreende-se que o ser humano é resultado de diversas forças que o condicionam e que a educação é uma esfera da vida social que pode contribuir no processode apropriação do conhecimento elaborado em prol da construção de um novo modelo de sociedade.

Dessa forma, Saviani (2012) entende a educação como um processo que precisa se comprometer com a formação humana, reproduzindo em cada indivíduo singular a humanidadeproduzida socialmente. Essa tarefa é relevante, porque o indivíduo ao nascer traz consigo o suporte biológico que é próprio da espécie, mas para se inserir nas relações sociais e participarativamente das decisões do seu contexto histórico, precisa apropriar-se do acervo material e cultural construído pela humanidade.

Nesse sentido é que o autor acima defende a ideia de que quando o sujeito nasce, ele é coetâneo, pertence a uma determinada época histórica, mas precisa tornar-se também contemporâneo. Isto é, estar em condições de compreender e

intervir nas questões econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e morais, entre outras. Assim, ser coetâneo não significa o mesmo que contemporâneo, pois um sujeito pode pertencer a um tempo histórico, mas isso não significa que ele se apropriou do saber objetivo produzido socialmente a fim de compreender a si mesmo, interpretar e transformar o mundo.

Isso ocorre porque quando o ser humano nasce, ele precisa apropriar-se da linguagem, das crenças e do saber objetivo, o que requer a existência da escola para desenvolver essa tarefa, sobretudo no contexto contemporâneo. Essa instituição precisa ter como fim garantir a apropriação de parte significativa do acervo material e cultural produzido pela humanidade paraque os sujeitos históricos possam compreender a si mesmos e o mundo em que vivem, visandotransformá-lo. Por isso, Malson (1967, p. 101) acrescenta que a "verdade que tudo isto proclamaem definitivo é que o homem como homem, antes da educação, não passa de uma possibilidade,isto é, ainda menos do que uma esperança". Isso significa que o sujeito quando ainda criança precisa aprender a linguagem, os costumes, os valores, as crenças, as relações sociais e o modo de produção da sua própria existência para se tornar um sujeito atuante no contexto do qual faz parte.

Assim, entende-se que o sujeito histórico não nasce enquanto tal, mas se constrói ao longo da sua experiência histórica. Pois, a partir da sua subjetividade e das condições objetivasdo seu contexto econômico, político, social e cultural, ele se constitui como ser social. Isso significa que o seu modo de existir no mundo não é apenas resultado do seu esforço e interesse pessoais, mas de decisões tomadas conforme as possibilidades disponíveis e acessíveis no seu período histórico.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende o humano como um sercondicionado pelas forças naturais e sociais, mas capaz também de, individualmente e coletivamente, transformar o contexto histórico em que está inserido. Nesse sentido, a educaçãotem como tarefa possibilitar às novas gerações a apropriação e a reelaboração do acervo material e cultural produzido pela humanidade.

Com esse propósito, a instituição escolar torna-se o local privilegiado para que cada estudante possa aprender as aquisições sócio-históricas, como história, matemática, geografia, arte, português, inglês, geografia, sociologia, filosofia, dentre outras. Todos esses conhecimentos precisam ser apropriados pelos estudantes para interpretarem e intervirem na sua realidade social.

No ambiente escolar, a relação entre professor e estudante é de parceria, embora ocupem posições diferentes no processo de ensino e aprendizagem. O primeiro é o mediador que precisa ter domínio do conteúdo, da metodologia de ensino, capacidade de analisar criticamente o contexto histórico e de instigar os estudantes a intervirem criticamente. Do segundo, requer-se a disciplina intelectual, a apropriação do conteúdo sistematizado, a superação do senso comum, a análise crítica da realidade e o compromisso social para transformá-la.

Para Saviani (2011, p. 67), uma das funções da escola é socializar o saber elaborado e sistematizado pela humanidade. Assim, ela precisa propiciar as condições necessárias para a transmissão e assimilação ativa desse saber para que os trabalhadores não fiquem "bloqueadose impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber [...]". Pelo exposto, a escola assume uma dupla função na sociedade, que consiste em fortalecer a

formação teórica, técnica e política da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, contribuir para que assuma a condição de pesquisadora, de elaboradora do próprio conhecimento.

A escola, na perspectiva da PHC, não é o local da recepção passiva do conhecimento elaborado. O conteúdo aprendido não é para ser reproduzido acriticamente, mas para ser reelaborado pelos estudantes em parceria com o professor. Nessa interação, quem ensina não é o detentor do conhecimento, mesmo porque aprende também com a filosofia de vida dos estudantes. Porém, essa reciprocidade pressupõe, de quem ensina e aprende dialeticamente, o compromisso em contribuir para a superação do saber de senso comum.

Nesse sentido, a instituição escolar não é para validar crenças, atitudes e saberes que foram incorporados espontaneamente pelos estudantes e que constituem o seu senso comum. Ela pode e deve partir dele, mas visando superá-lo em prol do fortalecimento de uma nova concepção de mundo crítica. Para isso, o trabalho docente tem como foco os conteúdos nucleares das áreas de linguagem, de matemática, de história, de física, de química, de sociologia, de geografia, dentre outras.

Segundo Saviani (2003), o processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos pressupõe um método de construção do conhecimento no âmbito escolar que se constitui de cinco etapas.A primeira delas, a prática social inicial, é o ponto de partida do trabalho educativo do professore que requer dele o conhecimento do contexto histórico dos estudantes a partir de uma perspectiva de totalidade. Isso significa que, quem ensina, precisa compreender a realidade emsuas diversas dimensões, relacionando-a com o conteúdo estudado em sala de aula.

Para Gasparin (2012), nesse primeiro momento, a prática do professor parte do conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema a ser estudado em sala. Essa é uma forma de o docente compreender a concepção de mundo dos estudantes acerca de um conjunto de questões que envolvem a sua vida, como poluição do meio ambiente, desemprego, violência nocontexto escolar, sexualidade, dentre outros.

Ciente da realidade social dos sujeitos, o professor desenvolve o segundo momento do método que é a problematização. Por meio dela, elaboram-se perguntas sobre o tema a ser investigado e instiga os estudantes a construírem respostas consistentes, abrangendo as diversas dimensões conceituais, históricas, econômicas, políticas, sociais, estéticas, culturais e religiosas.

> Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados (Gasparin, 2012, p. 34).

Esse início da análise da realidade social demanda dos estudantes a transição para o terceiro momento, que é a instrumentalização, em que o professor visa mediar o processo de apropriação do conhecimento científico pelos estudantes. Gasparin (2012, p. 51) acrescenta que:

> A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.

Na instrumentalização, os estudantes apropriam-se de conteúdos para a elaboração de respostas às questões que emergiram da sua prática social. Instrumentalizar significa apropriar-se de parte do conhecimento sistematizado para interpretar e intervir no mundo. Isso ocorre porque o saber do senso comum não consegue explicar a razão de ser dos problemas cotidianos, o que demanda do professor a mediação do processo de ensino e aprendizagem para a fundamentação teórica, técnica e científica dos estudantes.

A catarse é o quarto momento em que os estudantes demonstram que compreendem, de forma fundamentada, a realidade social na qual se inserem e agem de forma individual e coletiva para transformá-la. Gasparin e Petenucci (2008, p. 10) compreendem que:

> [...] o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Nesse momento, o estudante ao apropriar-se do conteúdo, supera a visão fragmentária e difusa sobre um determinado fenômeno e, de forma fundamentada, consegue explicar a razão de ser dele. Isso demonstra que de uma visão ingênua, que capta apenas aspectos desconexos de um dado problema da realidade, transita-se para uma perspectiva sintética em que o objeto de análise é compreendido como expressão de múltiplas determinações. Na catarse, o estudante compreende que a poluição ambiental, por exemplo, não se resolve apenas pela via

daconscientização, uma vez que requer a substantiva superação da lógica exploratória da sociabilidade do capital.

Na catarse, a teoria torna-se força intelectual e volitiva, pois além de ser um aparato deanálise e intervenção crítica dos sujeitos na realidade, eles também a incorporam como algo que constitui uma vontade individual e coletiva comprometidas com a construção de uma novaforma de sociabilidade humana. Essa passagem de uma visão unilateral, superficial e imediatista para uma concepção de mundo concreta, radical, rigorosa e de conjunto é o que Saviani (2013) denomina de momento catártico.

Por fim, o quinto momento é o do retorno à prática social para interpretá-la e transformá-la. Isso implica a capacidade de problematização do professor e do estudante, a instrumentalização de ambos, a catarse e o compromisso pela construção de uma nova forma de sociabilidade humana. É nesse sentido que, a seguir, discute-se sobre o descarte inadequado do lixo e apresenta algumas ações a serem desenvolvidas pelos estudantes e professores.

3 ALGUMAS CAUSAS DO DESCARTE DO LIXO EM UMA SOCIEDADE SUSTENTADA PELO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Para Rodrigues e Cavinato (2001), vivemos a época do descarte em que a produção de lixo se expande em escala mundial. Considera-se que resíduo sólido ou lixo é todo material que é descartado por não possuir utilidade para quem o descartou e que necessita ser removido emrecipiente adequado.

Segundo esse autor, a gravidade dos problemas ambientais pressupõe que medidas sejam tomadas para que se possam

superar os impactos negativos na natureza e na vida das pessoas. Porém, na sociedade do consumo fundada na lógica destrutiva do capital (Mészáros, 2005), o que prevalece é a extração compulsiva da riqueza e o descarte indevido de resíduos, resultando em maior poluição do meio ambiente e no comprometimento da qualidade de vida dos seres humanos.

Assim, à medida que a população mundial cresce e aprofunda a crise do sistema econômico vigente, aumenta também a produção de mercadorias que são descartáveis e ocasionam impactos negativos para o ser humano, como efeito estufa, doenças respiratórias, contaminação dos córregos e rios, dentre outras. Conforme a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe, 2013, p. 12):

> O Brasil gerou cerca de 198 mil toneladas por dia de resíduos sólidos urbanos no ano de 2011, desde resíduo gerado, apenas 90% é coletado, o que equivale a aproximadamente 180 mil toneladas por dia. Dos resíduos coletados em 2011, 58% foram destinados a aterros sanitários, 24% a aterros controlados e 17% a lixões. Isto é, cerca de 75 mil toneladas por dia são destinadas inadequadamente para lixões ou aterros controlados.

Com base nesses dados, podemos perceber que um dos grandes problemas a ser enfrentado pelo ser humano é a produção e a má destinação dos resíduos sólidos, uma vez que75 mil toneladas são descartadas diariamente de forma inadequada. Isto demonstra que o lixo éum problema de amplitude mundial e que, para superá-lo, requer dos sujeitos históricos o compromisso com a construção de um novo modelo de sociedade.

Essa tarefa pressupõe o reconhecimento de que a destruição ambiental que coloca em risco a vida do ser humano

é um sintoma próprio da sociedade capitalista. É nesse sentido queLoureiro e Tozoni-Reis (2016, p. 73) compreendem que:

> [...] vivemos [...] em uma sociedade que se constituiu pela exploração do trabalho, na busca de mais riqueza (transformada em mercadoria e dinheiro) para se reproduzir. Portanto, se nossa intenção é a superação dessa forma social alienada, a ação educativa deve ser direcionada para a satisfação de nossas necessidades sem opressão, discriminação e reprodução da dominação e dos mecanismos de expropriação.

Nessa sociedade que tem como fim a acumulação de riqueza, o meio ambiente torna-seapenas um objeto a ser explorado em benefício dos interesses de classes e grupos dominantes. Desse modo, tudo se transforma em mercadoria inclusive os recursos naturais e a força de trabalho humano que é comprada pelos que detêm os meios de produção.

Acrescenta ainda Loureiro e Tozoni-Reis (2016, p. 73) que no modelo de sociedade capitalista o que prevalece são relações sociais de caráter destrutivo "[...] porque são fundamentalmente mediadas pelo trabalho alienado, que se realiza como fim e como meio [...],subordinando a produção da existência à acumulação de riqueza coisificada".

É nesse cenário de subordinação da vida aos fins do mercado, que o meio ambiente é explorado e o ser humano coisificado. Ele se torna útil para essa sociedade desde que esteja contribuindo para a reprodução do sistema social em vigor, mas na medida em que envelhecee reduz a sua capacidade de produção e consumo é descartado pela sociedade utilitarista.

Essa lógica do descarte que predomina em uma sociedade de classes perpassa as diversas dimensões da vida e dos objetos

produzidos pelo ser humano. Por meio dela, o sujeito histórico concebe o outro e a natureza como algo a ser explorado em razão de interesses de ordem pessoal e das demandas econômicas e sociais imediatas. Assim, a partir do momento em que essas são atendidas, descarta-se tanto o ser humano como os objetos produzidos conforme os imperativos do capital.

Dessa maneira, o sistema social produz tanto os bens a serem consumidos, quanto a redução do tempo de durabilidade deles, o que ocasiona o descarte e o aprofundamento dos problemas ambientais. Essa perspectiva exploratória em que o próprio ser humano subjuga o outro e domina a natureza para dela extrair e acumular riqueza foi criticada por Souza (2004, p. 155) quando afirma que, no modo de produção capitalista, a água que é bem natural foi apropriada como mercadoria.

> [...] a água na sociedade capitalista é uma mercadoria, e enquanto mercadoria, tem sua distribuição, seu consumo e sua circulação dada de maneira desigual no território e para a população. Como a água é condição de sobrevivência aos seres vivos, ela é condição à sobrevivência dos seres humanos. Os que não tem acesso a ela não sobrevivem. Porém, também os que tem acesso a ela podem não sobreviver, considerando a qual água se tem acesso.

Nessa sociedade em que os bens naturais são transformados em mercadoria, emerge outro problema que é a desigualdade entre a classe que detém os meios de produção e que compra a força de trabalho e a classe dominada que sobrevive da venda da força de trabalho. A primeira tende a se apropriar e a usufruir do que é produzido pela classe trabalhadora, enquanto essa vende a força de trabalho para se manter viva e repor as

energias psicofísicas para garantir a reprodução do sistema de exploração.

Ciente dessa realidade é que Saviani (2003) propõe a Pedagogia Histórico-Crítica comouma ciência da educação que visa problematizar a concepção de mundo da classe trabalhadora para que tenha consciência e lute pela superação da sua condição de subordinação aos interessesdominantes. Para isso, a escola é vista como o local de socialização do conhecimento elaboradoe sistematizado pela humanidade.

Saviani (2003, p. 76) compreende que, na sociedade capitalista, o conhecimento que éproduzido socialmente tende a ser apropriado de forma privada pela classe dominante para legitimar a sua condição de governante. Mas, esse conhecimento que não é produzido por quem domina, mas pelo esforço psicofísico individual e coletivo dos sujeitos históricos, deve ser apropriado pela classe trabalhadora a fim de superar a sociedade desumanizadora.

Nesse sentido é que Junqueira (2014, p. 136), fundamentada no pensamento de Saviani (2003), propõe uma educação ambiental histórico-crítica comprometida com a transformação social e oposta à lógica destruidora da natureza e da vida. Para a autora, o planeta está ameaçadode extinção devido à degradação ambiental e social ocasionada pelo aprofundamento da crise do modelo de civilização vigente.

> [...] nosso atual modelo civilizatório está no limite da exploração ambiental e social para se manter. Vemos o colapso de paisagens naturais, de populações tradicionais, de cidades infladas, de economias locais e globais... porque esse sistema não se sustenta. Não há desenvolvimento sustentável possível

> no capitalismo, e não há possibilidade de se educar para o ambiente sem prever [...] enfrentamento [...].

Conforme a autora, a educação ambiental crítica não pode se restringir à tarefa de conscientização para que os sujeitos não joguem lixo no ambiente em que vivem. Embora esse trabalho possa ser realizado nas escolas, os estudantes precisam compreender também a relaçãoentre sociedade e natureza no modo de produção capitalista.

Nessa direção, as escolas podem ensinar aos estudantes a melhor forma de destinar e classificar o lixo em orgânico e inorgânico, demandando de cada um deles a responsabilidade pela preservação do meio ambiente. O primeiro tipo é o que inclui os resíduos de origem animal ou vegetal, como restos de alimentos, podas de jardinagem, as fezes de animais, dentre outros. Tudo isso pode ser reciclado e transformado em adubo orgânico a ser utilizado em hortas, plantas frutíferas e jardins, melhorando a fertilidade do solo. Lima (1991) *apud* Kreling (2006, p. 20), lixo é:

> Todo e qualquer resíduo que resulte das atividades diárias do homem em sociedade. Esses resíduos são compostos basicamente de sobras de alimentos, papéis, papelões, plásticos, trapos, couros, madeira, latas, vidros, lamas, gases, vapores, poeiras, sabões, detergentes e outras substâncias descartadas pelo homem no meio ambiente.

Nesse sentido, o segundo tipo de lixo que o professor pode discutir em sala de aula com os estudantes é o inorgânico. A sua origem não é natural, uma vez que é produzido pelo ser humano e que tende a levar bastante tempo para se decompor na natureza. Por essa razão, esses resíduos precisam ser reciclados de forma

correta, pois podem gerar doenças e aumentar a contaminação do planeta. Assim, papéis, plásticos, metais, vidros e isopor podem ser reaproveitados pela comunidade a fim de reduzir o problema ambiental.

Podemos dizer que a separação destes resíduos pode ser uma atividade de pequena proporção, mas é uma ação importante e que favorece uma queda considerável na quantidade de lixo descartado diretamente do meio ambiente sem destino adequado. Vale ressaltar que há uma diversidade grande de tipos de lixo orgânico e a separação é, portanto, uma forma necessária para que a destinação destes seja feita de forma a reduzir os impactos no meio ambiente. Para Kreling (2006), depois de esgotadas todas as formas e possibilidades de reutilização, reciclagem ou compostagem é que um determinado produto pode ser considerado como lixo. No entanto, a dificuldade de investir e implementar uma política eficiente de coleta seletiva requer projetos por parte das instâncias governamentais. O que se percebe ainda é que as políticas públicas ainda são falhas no tocante à destinação correta do lixo e que em muitos municípios o poder público negligencia as ações de preservação ambiental, sobretudo, na zona rural.

Segundo o Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos (2014), o responsável pela coleta e destinação do lixo não é somente o poder público, mas todos que vivem e sobrevivem do meio ambiente. Não basta que o poder público faça sua parte, pois precisa de apoio da população como fabricantes, produtores e consumidores. O que se percebe é que o Estado não cumpre de forma devida a sua função na proteção do meio ambiente e que a população precisa se engajar mais nesse processo.

O artigo 225 da Constituição Federal de 1988 estabelece que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é um direito de todos, um bem de uso comum e essencial à qualidade de vida e atribui a responsabilidade de sua preservação e de defesa não apenas ao poder público, mas também à coletividade. As normas instituídas pela Carta Magna traduzem a importância que os legisladores atribuíram às questões ambientais. Após a promulgação da Constituição, foram sancionadas pelo Poder Executivo algumas leis que tratam dos resíduos sólidos como, por exemplo, a Lei n. 11.445, de 5 de janeiro de 2007, que estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. Vale ressaltar que essa lei apresenta uma preocupação com a zona rural, evidenciada no artigo 48, inciso VII:

> Art. 48. A União, no estabelecimento de sua política de saneamento básico, observará as seguintes diretrizes:
> VII – garantia de meios adequados para o atendimento da população rural dispersa, inclusive mediante a utilização de soluções compatíveis com suas características econômicas e sociais peculiares.

Porém, a política ainda deixa a desejar, pois a destinação dos resíduos torna-se um problema à medida que a produção perdulária e predatória dominada pelos interesses de apropriação do mais-valor aumenta. Portanto pode-se observar que ainda vivemos regidos por uma lei inexistente que não é específica, pois desde o início da década de 90, já havia o Projeto de Lei n. 203 de 1991, que tratava da política nacional dos resíduos sólidos. Sendo que o projetoficou arquivado desde 2007, dando início sua tramitação no Poder legislativo Nacional e, assim,originando uma lei específica somente no ano de 2010.

Desta maneira, a situação precária dos serviços de limpeza urbana no Brasil deve-se, principalmente, à questão da descontinuidade política e administrativa, limitações financeiras e orçamentos inadequados, tarifas/taxas desatualizadas, arrecadações insuficientes e recursos humanos com baixa capacitação técnica.

Nessa direção, compreende-se que dificilmente dar-se-á um destino correto a umresíduo sem uma política pública eficiente. Dessa forma, a sociedade sem o amparo de políticas públicas voltadas à preservação ambiental, toma decisões improvisadas, como o depósito deresíduos em lugares impróprios, causando danos e prejuízos ao meio ambiente e à vida humana.

Compreende-se que Bringhenti (2014) e Cunha (2011) preocupam-se com questões de ordem imediata, o que requer da população e do poder público tomada de decisão. Mas é preciso destacar que o problema ambiental é expressão de um modelo de sociedade que, para se manter, precisa destruir a natureza e colocar em risco a vida humana.

Nesse sentido, as políticas públicas de proteção ambiental e a própria iniciativa da sociedade civil precisam alinhar-se à luta pela superação da forma de sociabilidade que se fundamenta na exploração do ser humano e na destruição da natureza. É ciente disso que Saviani (2013) defende a educação escolar como mediação do saber objetivo para a construçãode uma sociedade socialista.

Mas, distante dessa perspectiva, muitos autores defendem que o problema do lixo ocorre devido ao crescimento populacional ocasionado pelo êxodo rural, a falta de consciência das pessoas, a escassez de recursos e a ineficiência das políticas públicas. Certamente, esses fatores podem aprofundar o problema do

descarte indevido do lixo, porém a questão é mais profunda e requer uma luta pela superação da lógica acumulacionista e predatória da vida humana e do meio ambiente (Mészáros, 2005).

Ao contrário dessa perspectiva crítica que defende a superação da sociedade capitalista,Moreira (2015, p. 20) defende uma postura conservadora, porque mantém a lógica exploradora do ser humano e da natureza. Assim, ele entende que é:

> [...] necessário repensar hábitos de consumo, para gerar menos lixo, diminuira quantidade de resíduos, comprando somente o necessário. A redução do consumo é um grande desafio, pois nossa sociedade está voltada para consumir o máximo possível.

Pelo exposto, o descarte indevido do lixo é visto como se fosse um problema que podeser resolvido no âmbito pessoal. Assim, se cada pessoa faz a sua parte, seria suficiente para resolver uma situação que é própria da sociedade capitalista. E aqui, cabe uma indagação: pensemos que todas as pessoas pudessem não mais descartar o lixo de forma indevida, como sobreviveria então o agronegócio? Ele não destruiria mais a natureza?

Essas perguntas não serão respondidas neste trabalho, mas são relevantes porque nos instigam a pensar para além do discurso midiático imediatista, que propaga a ideia de que o descarte do lixo pode ser solucionado por ações individuais, enquanto o sistema de exploraçãopermanece intacto.

É contra essa forma de pensamento que o professor, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, precisa se posicionar junto com os estudantes. Para isso, faz-se necessário dialogar sobre as perspectivas não críticas de educação ambiental que propõem a preservação ambiental, mas preservam a política de destruição do agronegócio. Pode-se, então, refletir sobre a

responsabilidade do estudante e da comunidade, mas precisam compreender que o descarte é próprio de uma sociedade que reduz o ser humano e a natureza à condição de objetos explorados em razão do lucro.

Uma educação do campo, alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica, compromete-se com o desvelamento dos discursos que tendem a culpabilizar o povo campesino pelo descarte inadequado do lixo. De acordo com o IBGE (2000), por falta de políticas de preservação ambiental, muitos moradores camponeses não têm outra escolha a não ser destinar os resíduos produzidos em locais inadequados, o que contribui para a poluição e a degradação do meio ambiente.

Essa questão é interessante, porque demonstra que diversos fatores contribuem para o descarte de resíduos, como a falta de saneamento básico, o aumento populacional, a precariedade de políticas públicas, o desconhecimento das pessoas sobre as consequências da poluição ambiental, dentre outros. Mas, o professor e os estudantes da escola do campo precisam compreender que esses fatores são expressões da lógica da destruição da sociedade capitalista.

Essa sociedade precisa ser superada, pois caso contrário a destruição ambiental aprofundará de tal forma que a própria vida humana se tornará impossível. Por isso, refletir sobre o descarte do lixo requer a discussão acerca da relação de classe, do modelo de sociedadecapitalista, das ideologias que defendem a preservação, mas mantendo o sistema de destruiçãoda natureza, dentre outros. Dito isto, no tópico seguinte será apresentado uma sugestão de açõesque poderá ser desenvolvida pela pesquisadora em uma sala de aula com os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Sebastião Leal.

4 SUGESTÃO DE AÇÕES INTERVENTIVAS

Pelo estudo realizado, percebe-se que o processo de construção do conhecimento na Pedagogia Histórico-Crítica tem como ponto de partida a prática social dos estudantes. Por isso é que a primeira ação sugerida para eles é a observação sistemática do cotidiano da comunidade a fim de compreender a origem e o destino do lixo produzido. Para tanto, será elaborado um roteiro constituído de diversas perguntas sobre a relação do ser humano com a natureza, o que contribuirá para a observação atenta da realidade.

Essas questões serão compartilhadas com os estudantes para que observem o seu contexto e registrem, no diário de campo, as ações rotineiras desenvolvidas pela comunidade eque prejudicam a preservação da natureza, bem como aquelas que podem ser fortalecidas em prol da vida humana e do ambiente natural e social em que estão inseridos.

Essa etapa é relevante, porque contribui para que os estudantes desenvolvam um olhar atento para que possam superar a banalização da sua própria realidade. Cabe ao professor promover um momento de reflexão em sala de aula e demonstrar que o ser humano é situado em determinado contexto histórico e que tende a se familiarizar com o cotidiano, o que pode reduzir a sua capacidade de indagar, de se espantar, de se perguntar sobre a razão de ser dos acontecimentos. Como afirma Saviani (2013, p. 44), o ser humano depende da sua relação com a natureza e com a cultura do seu tempo histórico:

> E nesse quadro o homem é encaixado- é enquadrado. O homem é, pois, um ser situado. Situação é, com efeito, o termo que sintetiza tudo o que foi dito. E esta é uma condição

> necessária de possibilidade da existência humana. A vida humana só pode sustentar-se e desenvolver-se a partir de um contexto determinado; é daí que o homem tira os meios de sua sobrevivência.

Todavia, essa condição de dependência não é absoluta, uma vez que o sujeito histórico é um ser ativo que pode tanto se modificar como também a sua realidade. Ser situado significa reconhecer que o ser humano é dependente dos elementos da natureza e das relações sociais instituídas no seu contexto histórico. Mesmo assim, ele pode também intervir porque "não é indiferente às coisas [...], não é um ser passivo. Ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar" (Saviani, 2013, p. 44).

Essa perspectiva precisa ser discutida com os estudantes para que se compreendam como sujeitos de liberdade situada, o que significa que não são passivos no mundo e que precisam engajar-se criticamente na defesa da vida humana e na do meio ambiente. É pelo fatode não serem indiferentes que o professor pode pedir aos estudantes que compartilhem o que foi observado e que ações podem ser desenvolvidas.

Nessa postura docente de escuta, faz-se uma reunião com a comunidade escolar e acolhem-se as sugestões dos estudantes, como também dos docentes, da gestão escolar, de lideranças comunitárias etc. É importante ouvir esses sujeitos e os envolver no processo de elaboração da proposta de ação acerca do descarte inadequado do lixo.

Tendo registrado as sugestões, realiza-se uma segunda reunião com todos os participantes e apresenta-se a proposta com as ações prioritárias. Nesse momento, formam-se as comissões de trabalho, constituídas pelos estudantes, professores, lideranças,

representantes da secretaria do meio ambiente, entre outros, que serão responsáveis pela efetivação da proposta de preservação do meio ambiente.

Como resultado desse processo, elabora-se a Carta Compromisso pela Defesa da Vida e do Meio Ambiente, que precisa ser assinada pela comunidade escolar e por todos os envolvidos, inclusive pelos representantes políticos. O ideal é que se possa definir os membros da comunidade para apresentar a carta em uma audiência pública na Câmara dos Vereadores, firmando o compromisso com a sociedade.

No âmbito escolar, o professor ou a professora pode organizar os círculos de palestras sobre o meio ambiente, envolvendo estudantes, pais e outros sujeitos sociais. Essa atividade não pode ocorrer de forma esporádica, pois ela precisa ter caráter permanente para que toda a comunidade se torne agente de preservação da vida humana e do ambiente natural e social. Para tanto, cada momento formativo precisa fazer parte do planejamento escolar e requer definição dos responsáveis, data, local e horário, tema e consistente fundamentação teórica na Pedagogia Histórico-Crítica.

A formação teórica, técnica e científica dos estudantes e dos professores torna-se de suma importância para a efetivação da proposta. Por isso mesmo, sugere-se a formação de um grupo de estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Inspirados nela, a professora e o professor podem selecionar textos que tratam do problema ambiental e os analisar à luz desse referencial teórico. Além disso, os estudantes podem contribuir na seleção de vídeos, filmes, palestras, programas em áudio e músicas a serem compartilhadas com os colegas e o docente responsável pela formação em educação ambiental.

Por fim, todo o material estudado e elaborado pelo professor e pelos estudantes precisa estar disponível em um arquivo para toda a comunidade escolar e seu entorno. Esse trabalho rigoroso, permanente e sistemático pode contribuir para a formação de estudantes críticos que reconhecem os limites de uma educação ambiental alinhada à lógica do agronegócio e do modo de produção capitalista.

Na contramão, o que se defende é uma educação ambiental fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica que tem como horizonte de luta a superação da sociedade de classes. Nessa perspectiva, não se propõem ações reformistas que, aparentemente, pretendem defender o meio ambiente, mas em última instância, justificam a permanência da sociedade capitalista que se sustenta na exploração humana, na acumulação de riqueza pela minoria e na destruição ambiental.

O que se pretende é que a escola, como local de transmissão ativa e de apropriação do saber sistematizado pelos estudantes, possa ser uma instituição de investigação e de anúncios de uma nova forma de sociabilidade humana, fraterna e livre da exploração da classe dominante. Nesse sentido, a escola pode ser um dos espaços de construção de embriões de resistência, de luta, de embates e de fortalecimento de uma concepção socialista de mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito analisar alguns fatores que ocasionam o descarte indevido do lixo em um modelo de sociedade que se sustenta no modo de produção capitalista. A discussão foi fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica do

filósofo brasileiro Dermeval Saviani e demonstra que existem diversas causas para o descarte inadequado do lixo produzido pelo ser humano.

Diferentemente da perspectiva do ecologismo conservador que defende que a poluição ambiental possa ser resolvida no plano da subjetividade, uma vez que depende da consciência e das ações de cada indivíduo, a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita ao sujeito histórico compreender que, embora a responsabilidade individual pela preservação ambiental seja necessária, precisa ocorrer a superação radical do modelo de sociedade vigente.

Isso não quer dizer que o professor e a professora devam aguardar essa mudança substantiva da sociedade para poder desenvolver uma prática educativa crítica e problematizadora do seu contexto histórico. Pelo contrário, o momento não é de passividade, mas de uma inserção crítica e reflexiva para transformar a sociabilidade do capital. É nessa direção que as atividades realizadas pelo professor em sala de aula precisam alinhar-se ao horizonte da emancipação humana.

Assim, o debate sobre o meio ambiente não pode se limitar a ensinar às crianças e aos adolescentes a não jogarem papel na escola ou em outros espaços da comunidade. Nem a ensiná-las apenas a plantar uma árvore em uma data comemorativa. Essas ações devem ser mesmo desenvolvidas, mas elas precisam compreender também as razões de ser da poluição ambiental, da devastação da floresta amazônica, da contaminação dos rios, córregos e lagos, dos agrotóxicos utilizados pelo agronegócio e da hipervalorização da monocultura em detrimento da agricultura familiar.

É preciso refletir desde cedo com as crianças e adolescentes sobre a possibilidade de um desastre ambiental que coloca em risco a vida da humanidade. E, para tanto, precisa-se demonstrar que o fator fundamental da destruição ambiental é a lógica de extração compulsiva do capital. Nela, o sentido da existência humana é reduzido à posse de bens para a obtenção de lucro.

Assim, tudo vira mercadoria, inclusive a força de trabalho humana que é vendida em troca de salário. Assim, para acumular riqueza, o capitalista, sobretudo do agronegócio, explora tanto o ser humano como também a natureza que é devastada para a produção de mercadorias.

Nesse cenário em que o ser humano e a natureza são transformados em objetos em razão da acumulação de riquezas, a escola tende a reduzir a formação dos estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho.

Por isso, uma educação ambiental alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica requer a discussão acerca do modelo de sociedade vigente, da lógica do capital, da propriedade privada, do trabalho alienado e da possibilidade de construção de um novo tipo de sociabilidade humana. Assim, a escola assume a função social de transmissão do saber sistematizado em prol da emancipação humana. Espera-se que as ações sugeridas possam contribuir nessa direção.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS (ABRELPE). **Atlas Brasileiro de Emissões de GEE e Potencial Energético na Destinação de Resíduos Sólidos**. São Paulo: ABRELPE, 2013. 109 p. Disponível

em: http://www.abrelpe.org.br/arquivos/atlas_portugues_2013.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

CUNHA, Bruno Santos. Direitos fundamentais: da Constituição às políticas públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 65–82, jan./jun. 2011.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-22.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. 2008. 16 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf. Acesso em: 7 nov. 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA, Juliana Neves. **Por uma educação ambiental histórico-crítica na escola**. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2014.

KRELING, Mônica Tagliari. **Aterro Sanitário da Extrema e resíduos sólidos urbanos domiciliares**: percepção dos moradores – Porto Alegre – RS. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **REMEA** – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, Edição Especial, p. 68-82, jul. 2016.

MALSON, Lucien. **As crianças selvagens**: mito e realidade. Porto: Livraria Civilização, 1967.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Francisco Luiz; CAVINATTO, Vilma Maria. **Lixo**: de onde vem? Para onde vai? São Paulo: Moderna, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 197–225.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Maurício Novaes. **Degradação e recuperação ambiental e desenvolvimento sustentável**. 2004. xviii, 371 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Florestal) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2004.

A importância da coleta seletiva para a saúde ambiental e humana:

o trabalho com projetos nos anos iniciais do ensino fundamental em Escola do Campo

Elizabete Nascimento Pinto
Keylla Rejane Almeida Melo

1 INTRODUÇÃO

O lixo é uma produção humana que afeta o meio ambiente, poluindo o solo, o ar, os cursos d`água, lençóis freáticos, aumentando o uso de recursos naturais e diminuindo a qualidade de vida das pessoas. É de grande importância que todos, principalmente as crianças, que serão os adultos do futuro, saibam o quão prejudicial pode ser jogar o lixo nos lugares inadequados. Pode-se entender que a educação ambiental é um processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, passando a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação da natureza.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, prevê, no art. 225, que "[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". Com isso, o acesso ao meio ambiente equilibrado

tornou-se direito fundamental do cidadão, cabendo tanto ao governo quanto a cada indivíduo o dever de resguardá-lo.

Dados do Plano Nacional de Resíduos Sólidos apontam que o Brasil produz mais de 82 milhões de toneladas de lixo por ano, e que somente cerca de 2% é reciclado. A reciclagem é o ponto prioritário do Plano, já que para o ano de 2024, a meta é reciclar quase 14% de todo o lixo produzido no país. "A meta principal é para 2040, quando quase metade de todos os resíduos devem estar sendo reciclados ou passando por algum tipo de tratamento que transforme o lixo, inclusive em recurso energético" (Após 12 anos de espera..., 2022, n.p.).

Para a consecução de tais metas, o Plano supracitado traz responsabilidades para os municípios. Nesse ínterim, o município de São João do Arraial, Piauí, por meio da Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente, iniciou o recolhimento de resíduos a partir da coleta seletiva, sensibilizando a população a separar o lixo que pode ser reciclado (papel, plástico, metal e vidro) para que o poder público municipal faça o recolhimento, que é realizado em transporte específico, de acordo com um cronograma semanal, ou em pontos de coleta distribuídos pela zona urbana. A meta é estender o projeto para a zona rural.

A coleta seletiva contribui significativamente para a melhoria do meio ambiente, pois gera emprego e renda para catadores e separadores que comercializam os recicláveis, diminui gastos com limpeza urbana, minimiza o desperdício e os custos de produção das indústrias. Portanto, o ser humano, em suas diversas atividades diárias, utiliza recursos naturais que são transformados para o consumo, e suas sobras, principalmente em formato de embalagens, compõem lixo, que, em seguida, é descartado. O crescente e acelerado crescimento populacional aliado ao

crescimento e fortalecimento das atividades industriais produz um desequilíbrio na equação de uso e descarte de materiais.

> O surgimento de problemas socioambientais como ameaçadores à sobrevivência da vida na Terra é um fenômeno relativamente novo para a humanidade. À medida em que o ser humano se distanciou da natureza passou a encará-la, não mais como um todo em equilíbrio, mas como uma gama de recursos disponíveis, capazes de serem transformados em bens consumíveis. Em poucas décadas, eram muitos os sintomas que indicavam que este modelo não era sustentável (São Paulo, 1999, p. 4).

Em diagnóstico realizado na comunidade Marruazinho, zona rural do município de São João do Arraial/PI, foi encontrada uma grande quantidade de lixo ao redor das residências. Apesar de o município ter o projeto de coleta seletiva, não é o suficiente para reciclar todo o lixo produzido pelas famílias das comunidades rurais, continuando, assim, o descarte de lixo em lugares inadequados, provocando a poluição do meio ambiente.

Considerando essa problemática, definimos como problema de pesquisa: Como a escola pode contribuir para a sensibilização da comunidade sobre a importância da separação do lixo? Acreditamos que a educação ambiental trabalhada na escola da comunidade pode diminuir a produção de lixo e o descarte inadequado. Os estudos sobre o tema e a intervenção poderão levar às crianças informações necessárias para que estas possam separar os resíduos dentro da escola, mas também repassar conhecimentos para suas famílias sobre os cuidados que devemos ter com o meio ambiente.

A Educação do Campo possibilita a inserção crítica na realidade das comunidades campesinas, associando o conhecimento escolar a aspectos dessa realidade, de forma que

haja alguma transformação nas condições de vida dos camponeses. Foi nesse sentido que propomos o projeto de intervenção "Coleta Seletiva do Lixo", que foi implementado na Escola Municipal João Diogo de Resende, localizada na comunidade Marruazinho, em São João do Arraial/PI, tendo como fundamentação teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Assim, como objetivo geral do estudo, definimos: Compreender como a escola pode contribuir para a sensibilização da comunidade sobre a importância da separação do lixo. E, mais especificamente, objetivamos: Conhecer a problemática do lixo nos contextos nacional e local; sensibilizar a população da comunidade Marruazinho sobre a importância da redução do lixo produzido na comunidade; propor alternativas para a reciclagem e seleção do lixo da comunidade Marruazinho, contribuindo para o fortalecimento do projeto de reciclagem que está sendo implementado pelo poder público municipal.

Dialogamos com estudos de Caldart (2015), Saviani (2016), Carvalho, Rodrigues e Melo (2022), ao tratarmos sobre a Educação do Campo, a Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho com projetos. Além disso, com o intuito de aprofundarmos os conhecimentos sobre a problemática do lixo, amparamo-nos nos estudos de Cunha; Caixeta Filho (2002), Garcez e Garcez (2010), Carvalho (2005), dentre outros.

Visando alcançar os objetivos de pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, cujos procedimentos de produção de dados foram a aplicação de questionário e a observação participante das atividades do projeto de intervenção "Coleta Seletiva do Lixo".

Com o desenvolvimento das ações de estudo e intervenção, esperamos obter resultados positivos em relação à coleta seletiva

do lixo, pois é uma das estratégias encontradas para diminuir a quantidade de materiais descartados em aterros sanitários, lixões ou, mesmo, que são destinados à queima. Entendemos que a educação ambiental é um processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, passando a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à preservação ambiental. Esse é um aspecto primordial na proposta de educação delineada pela Educação do Campo como referencial teórico-metodológico para o trabalho pedagógico nas escolas do campo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos grandes problemas da atualidade é a grande quantidade de lixo produzida pela população. Lixo pode ser destacado como tudo aquilo que é colocado para fora de casa, ou seja, o que não se quer ter contato (Carvalho, 2005). Resíduo é aquilo que já não se tem mais utilidade e é descartado.

Do latim *lix*, a palavra "lixo" significa "cinzas". De acordo com o dicionário Aurélio (1999, n.p.), lixo é "[...] tudo o que não presta e se joga fora; coisa ou coisas inúteis, velhas, sem valor; resíduos que resultam de atividades domésticas, industriais, comerciais". Na definição da ABNT (1987), "[...] são restos de atividades humanas, considerados pelos geradores como inúteis, indesejáveis ou descartáveis". Pelas definições expostas, inferimos que lixo é uma produção humana problemática.

Atualmente, a quantidade de lixo gerada e os problemas advindos de sua má gestão têm sido abordados com mais seriedade, de forma que os impactos do lixo no meio ambiente e na saúde, devido à sua destinação final inadequada, causam a

contaminação da água e do solo, afetando a vida como um todo (Cunha; Caixeta Filho, 2002). Para tentar resolver o problema do lixo seria interessante a implantação da reciclagem por meio da coleta seletiva, pois é um processo de educação ambiental, ao passo que necessita da conscientização da comunidade sobre o lixo e a importância de sua separação. Esta separação pode ser realizada em casa ou no comércio, mas para que efetivamente tenha sucesso, é importante não somente a separação, mas também a coleta diferenciada e o encaminhamento para a reciclagem. Conforme Leon (2015, n.p.), a "[...] coleta seletiva do lixo e a reciclagem estão se tornando cada vez mais conhecidas em todo o mundo, uma vez que a reciclagem auxilia a redução da poluição do solo, do ar e da água".

Em nosso país, ainda há a necessidade de políticas públicas que estimulem a coleta adequada e a reciclagem, pois acredita-se que menos da metade do material produzido é reaproveitado, o que significa não somente perda financeira em material que vai para o aterro sanitário em forma de dinheiro jogado literalmente no lixo, como também todos os danos ambientais ocasionados pelo seu descarte inadequado (Garcez; Garcez, 2010, p. 15).

Em termos de políticas públicas, podemos destacar a que está sendo implementada no município de São João do Arraial, no estado do Piauí. De acordo com os dados do Inforsanbas, com informações do IBGE (2010), a coleta de lixo no município de São João do Arraial/PI é de 36%, outros destinos são: a queima, com 50%, enterrados na propriedade, 15%, e jogados em terrenos baldios, 8%. Quanto ao saneamento básico, 78% utilizam fossa para o destino de fezes e urina.

Toda essa quantidade de lixo sem qualquer tipo de tratamento produz vários problemas para a população, dentre eles, a proliferação de doenças causadas pela má destinação do lixo, que fica a céu aberto, poluindo cursos d'água, solo e o ar, causando danos ambientais, muitas vezes, irreversíveis, pela contaminação do meio ambiente, que leva à morte de plantas e animais, causando desequilíbrio ecológico (Carvalho, 2005). A principal forma de preservação do meio ambiente seria a coleta seletiva do lixo, fundamental para esse processo, e é essa coleta que o município de São João do Arraial vem implementando como política pública de saneamento básico.

É importante trabalhar esse tema na escola, pois traz muitas informações que podem sensibilizar tanto os alunos como as famílias da comunidade sobre a importância de diminuir o consumo de matéria-prima, já que podemos reaproveitar os materiais descartados na fabricação de novos produtos. A abordagem desse tema incentiva a cultura da reciclagem e promove uma educação ambiental na escola como uma ferramenta poderosa para a preservação do meio ambiente.

Nas escolas do campo, o tratamento do lixo tem uma importância particular, pois, na maioria das vezes, a zona rural é desprovida de políticas públicas de saneamento básico, como coleta regular do lixo, sistema de esgoto, pavimentação de ruas etc. Dessa forma, o acúmulo de lixo vai causando problemas ambientais sérios. Essa contradição da falta do direito ao saneamento, que é constitucionalmente garantido, deve ser analisada pela escola, de modo que esse direito seja reivindicado. Essa é a educação com finalidades emancipatórias que a Educação do Campo (EdoC), como paradigma educativo, pretende oferecer (Caldart, 2015).

> Se os sujeitos da EdoC precisam lutar por políticas públicas é porque o Estado, expressando as relações dominantes na sociedade, reproduz a desigualdade social que lhe é fundante e somente se move no interesse da classe trabalhadora sob forte pressão. Mesmo que se trate de garantir direitos que em si não colocam em xeque a estrutura da sociedade (Caldart, 2015, n.p.).

Ao desenvolver seu trabalho pedagógico pautado nos princípios da Educação do Campo, a escola precisa não apenas problematizar e compreender a questão do lixo na comunidade, mas ampliar essa compreensão para além do local e, mais ainda, criar formas de intervenção nessa problemática, de forma a resolvê-la ou amenizá-la. Nesse sentido, precisa compreender o que cada pessoa, na sua responsabilidade social, pode fazer, e reivindicar do poder público aquilo que compete ao Estado no seu dever de garantir os direitos básicos a todo cidadão e cidadã.

Como forma de materialização de princípios da EdoC (articulação entre teoria e prática, entre conhecimentos científicos e saberes populares, entre o local e o global) na prática educativa da escola, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pode ser uma ferramenta viável que contribui para o repensar da função social da escola na contemporaneidade e das concepções de educação que movem as práticas docentes nessa instituição educativa, numa perspectiva de formação humana, de transformação da prática social. Contudo, Saviani (2016) adverte que, para partir da prática social, é necessário o conhecimento da realidade global pelo docente, compreendida como as relações sociais de produção e a cultura, nas quais estão inseridos escola do campo, comunidade, docentes e discentes.

Carvalho, Rodrigues e Melo (2022, p. 9), citando Saviani (2016), esclarecem que:

> [...] a proposta da PHC na Educação do Campo é ser mediação de uma práxis. Como finalidade, é produzir uma prática social transformada. Um convite para que os educandos, junto aos professores, conheçam e problematizem suas realidades, pensem e obtenham instrumentos/ferramentas para implementação de mudanças, de resolução de problemas, que possam qualificar seus modos de ser e viver no campo, fortalecendo suas identidades, culturas e histórias.

Assim, as autoras advogam por uma prática pedagógica por meio do trabalho educativo com projetos em escolas do campo, tendo a PHC como fundamentação teórico-metodológica, pois "[...] o projeto apresenta-se como uma forma de trabalho mais totalizante, podendo envolver todas as áreas do conhecimento (conteúdos) e tornar o/a aluno/a (destinatário) ativo/a em todo o processo" (Carvalho; Rodrigues; Melo, 2022, p. 14).

Corroboramos o pensamento das autoras no tocante ao trabalho com a temática da coleta seletiva do lixo, isto é, consideramos que trabalhar essa temática por meio de projeto, cuja fundamentação seja a PHC, possibilitará não apenas a compreensão da problemática, mas também a adoção de novas posturas e comportamentos.

3 METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por se considerar ser esse tipo de pesquisa o que melhor se adequa ao objeto e objetivos da investigação. A respeito de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p. 28) afirma que

o "[...] termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas que constituem objetos de pesquisas, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível".

Implica dizer, desse modo, que a pesquisa qualitativa não possui um padrão único, porque aceita que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do investigador, sua concepção, seus valores, seus objetivos. Considerando as propostas do autor supramencionado, constatamos que a abordagem qualitativa foi a mais apropriada no sentido de elucidar o objeto de estudo.

O referido estudo é do tipo pesquisa-ação que, para Lewin (1978 *apud* Jordão, 2016, p. 9), é "[...] um tipo de pesquisa de ação, uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social", cujo objetivo, além da investigação teórica, é a resolução do problema social.

Inicialmente, o trabalho se deu por meio de uma investigação realizada na comunidade para a elaboração de um Inventário da Realidade local, para o qual foram feitas visitas e conversas com pessoas da comunidade, de modo a conhecer a história, as características físicas e culturais, os problemas que afetam os moradores. Dessa forma, foi detectado o problema do lixo. Partindo desse pressuposto, surgiu a necessidade de desenvolver um projeto de intervenção sobre a importância da coleta seletiva do lixo. A rotina semanal foi organizada com atividades a serem desenvolvidas em etapas, descritas na seção seguinte deste trabalho.

O campo empírico da pesquisa foi a Escola Municipal João Diogo de Resende, localizada na comunidade Marruazinho, em São João do Arraial/PI. A escola funciona nos turnos matutino e

vespertino, com 62 alunos matriculados no ano de 2022, sendo 34 no turno manhã na Educação Infantil e 28 em regime de tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas turmas multisseriadas, na modalidade regular. Quanto à estrutura física, a instituição possui duas salas de aulas, cantina, depósito, sala coletiva para diretoria e secretaria, sala de professores, pátio interno coberto e um banheiro interno unissex de uso coletivo. O quadro de pessoal é constituído por um diretor, seis professores, um agente administrativo, uma auxiliar de serviços gerais, dois vigias, uma zeladora e uma merendeira. A escola atende alunos das seguintes localidades vizinhas: Barro Vermelho, Gameleira, Jenipapeiro, Picada dos Porcos, Vaca Morta, Barroca e Abobal.

A intervenção realizada envolveu 28 alunos das duas turmas multisseriadas, sendo 17 alunos da turma de 1º e 2º anos e 11 da turma de 3º e 4º anos, com a participação dos quatro professores das turmas. Foram envolvidas 18 famílias no projeto para a sensibilização quanto aos cuidados que devemos ter com o meio ambiente, com enfoque na importância da reciclagem do lixo, mostrando para os alunos e famílias que a reutilização também é possível dentro do ambiente escolar.

Como procedimento de produção de dados, foi realizada a observação participante da execução das atividades do projeto de intervenção. Segundo nos propõe Spradley (1980 *apud* Correia, 2009, p. 30): "A observação participante permite-nos observar a atividade das pessoas, as características físicas do ponto de vista social e o que faz sentir a facto de fazermos parte integrante daquela realidade". Na concretização do projeto educativo sobre o lixo, utilizamos o diário de campo como instrumento de registro dos dados. Para Kroef, Gavillon e Ramm (2020, p. 466), "[...] o diário de campo se constitui como ferramenta de intervenção

ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica".

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo que, segundo Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003, p. 6), tem o intuito de "[...] assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades".

4 O TRABALHO COM O PROJETO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

O inventário da realidade possibilitou o levantamento de dados importantes para se aprofundar o conhecimento da comunidade Marruazinho, onde residem, em média, 40 famílias, que vivem, basicamente, da agricultura de subsistência. Porém, desenvolve também atividades de piscicultura, por meio da associação de moradores, mas também de forma particular, já que a comunidade possui um açude com uma grande extensão, com água permanente. Portanto, alguns moradores tiram o sustento da família por meio da comercialização de peixes. São desenvolvidas, ainda, atividades comerciais de pequeno porte, alguns são funcionários públicos da administração municipal, e a maioria dos moradores recebe benefícios do Governo Federal, como aposentadoria rural e Bolsa Família.

Na religiosidade, é predominante a religião católica, sendo os festejos de Nossa Senhora das Dores, padroeira da comunidade, um importante evento, realizado anualmente, e que possibilita o encontro de diversas populações da comunidade e do

entorno. A comunidade desenvolve outras atividades culturais e de lazer, como futebol, serestas, festas na escola e na comunidade, conforme as datas comemorativas nacionais, regionais e locais, enfatizando sempre os costumes comunitários na alimentação, enfeites, cantigas, danças, brincadeiras e outros.

Em relação à saúde, a comunidade possui um posto de saúde da família, onde tem atendimento médico com: clínico geral, enfermeiro e dentista uma vez por semana, mas, no decorrer dos outros dias da semana, qualquer emergência tem transporte disponível para fazer o deslocamento dos pacientes para a sede do município ou para os hospitais regionais.

Considerando o inventário da realidade desenvolvido na comunidade, que apontou a questão do lixo como uma problemática urgente, as etapas da PHC (Saviani, 2016) e o trabalho educativo com projetos (Carvalho; Rodrigues; Melo, 2022), organizamos o projeto de intervenção com as seguintes etapas:

1)Estudo de textos com as crianças sobre produção de lixo, reciclagem e coleta seletiva;

2)Produção textual individual a partir dos estudos realizados;

3)Pesquisa na internet de matérias jornalísticas que tratam da produção de lixo, reciclagem e coleta seletiva (atividade em grupos);

4)Confecção de cartazes pelos grupos com as matérias encontradas na internet e socialização no pátio da escola;

5)Palestra com uma bióloga sobre o projeto da coleta seletiva do município, indagando sobre a importância da separação do lixo;

6)Exibição de videoaula sobre os resíduos que podem ser reciclados;

7)Aplicação de questionário com os alunos sobre o lixo produzido na comunidade e seu respectivo destino;

8)Atividades práticas sobre a seleção do lixo de acordo com as cores dos coletores;

9)Produção de panfleto pelos alunos com esclarecimentos sobre a coleta seletiva;

10)Entrega e discussão do panfleto pelos alunos com as pessoas da comunidade;

11)Elaboração de uma carta de solicitação ao poder público municipal para que o projeto de coleta seletiva do lixo seja estendido para a comunidade Marruazinho.

Conforme propõe a PHC, a problemática do lixo está inserida na prática social da comunidade. Segundo Saviani (2016, p. 21), a PHC constitui-se de "[...] um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social". Identificada a questão do lixo como problema da comunidade, as etapas do projeto de intervenção buscaram contemplar os momentos intermediários do método: problematização (questões suscitadas pela prática social), instrumentação (instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução), catarse (incorporação dos aprendizados como elementos integrantes da própria vida dos alunos) (Saviani, 2016).

Analisando as etapas do projeto, é possível perceber que a busca é por possibilitar a ampliação da consciência sobre a

problemática, possibilitando relacionar a realidade local com a global, pois o lixo é um problema social que afeta o mundo inteiro. Melo, Cintra e Luz (2020, p. 134) defendem que

> [...] comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no decorrer da vida escolar, com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, contudo a escola deve oferecer a seus alunos os conteúdos ambientais de forma contextualizada com sua realidade.

Acreditamos que o trabalho educativo com projetos possibilita essa articulação entre atividades teóricas e práticas; a contextualização dos estudos com a realidade local, relacionando-a com a global; a continuidade dos processos dentro de um tempo considerável para que o que se aprende seja transformado em comportamentos e atitudes. Assim, corroboramos o pensamento de Carvalho, Rodrigues e Melo (2022, p. 15), ao recomendarem que:

> No seu processo de execução [do projeto], o/a aluno/a deve ser instigado e confrontado com situações didáticas mais interativas e significativas sobre a realidade, local de nascimento das problematizações propostas, pois não se dissocia do desenvolvimento de atividades mais objetivas, concretas, advindas das necessidades do campo. Para tanto, algumas estratégias didáticas do trabalho educativo com projetos podem ser as artes (em todas as suas expressões), implementadas no formato de trabalhos artísticos, artesanatos, exposições, maquetes, danças, músicas, entre outros. A ludicidade, com os jogos e brincadeiras, assim como as artes, podem ser imprescindíveis na obtenção de conhecimentos e sensibilização dos sujeitos.

Conforme pontuam as autoras supracitadas, diversos tipos de atividades podem ser planejados e desenvolvidos no bojo do projeto educativo, e, no caso do ensino de crianças, a ludicidade e as diversas manifestações artísticas devem ter lugar cativo. Acrescentamos a esses apontamentos das autoras, um aspecto fundamental: a realização de um projeto educativo possibilita uma participação mais ativa das famílias e da comunidade, sobretudo contribuindo para que os atores externos também ampliem sua consciência sobre o mundo. Isso é importante, inclusive, para que as crianças vejam sentido real no que estudam.

Os habitantes da comunidade Marruazinho, como diagnosticado no inventário, têm o hábito de jogar o lixo produzido por eles a céu aberto, não sabendo que estão prejudicando a natureza de forma grave, comprometendo, inclusive, a vida no planeta. Diante dessa realidade, a palestra sobre coleta seletiva e os benefícios que ela traz ao meio ambiente envolveu toda a comunidade. Melo, Cintra e Luz (2020, p. 135-136) afirmam: "É preciso educar os indivíduos em relação à questão do lixo, com o propósito de diminuir a quantidade deste e promovendo um pensamento crítico sobre as consequências em que um mau direcionamento do lixo provoca ao meio ambiente, buscando soluções para este problema".

Coadunada com essa perspectiva, a palestra da bióloga esclareceu a importância de cuidar e separar o lixo, mostrou que vários tipos de lixo podem ser reaproveitados e explicou como devemos reaproveitá-los, com o intuito de gerar uma compreensão de como proteger a natureza e reutilizar o lixo, transformando-o em determinados objetos que podem ser usados em seu dia a dia.

Após alguns estudos e a palestra, aplicamos um questionário de sete questões aos alunos sobre o lixo, cujas respostas estão organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dados produzidos a partir do questionário aplicado aos estudantes

Questão	Respostas
1) Sua escola produz que tipo de lixo? ( ) Orgânico ( ) Reciclável ( ) Todos	100% responderam que a escola produz todo tipo de lixo.
2) Você começou a separar os resíduos produzidos em sua casa? ( ) Sim ( ) Não ( ) Razoavelmente	95% responderam que não começaram a separar os resíduos e 5% responderam que os separavam razoavelmente.
3) Que tipo de lixo é mais produzido em sua casa? ( ) Papel ( ) Plástico ( ) Vidro ( ) Metal ( ) Não sei	98% responderam que o plástico **é** o tipo de lixo mais produzido em casa e 2% não souberam informar.
4) Na comunidade onde você mora tem coleta seletiva? ( ) Sim ( ) Não	100% dos alunos responderam que a comunidade não possui coleta seletiva do lixo.

5) O que você faz com o lixo que você produz em sua casa? ( ) Joga no lixo ( ) Joga em terreno baldios em qualquer lugar ou no chão. ( ) Separa para a coleta seletiva ( ) Separa para a produção de artesanato	95% dos alunos responderam que jogam o lixo que produzem em casa em terrenos baldios ou em qualquer lugar, e 5% responderam que o jogam no lixo.
6) O que você faz com o lixo que você produz na escola? ( ) Joga no cesto de lixo ( ) Procura as lixeiras de coleta seletiva da escola ( ) Joga em qualquer lugar ( ) Guarda e procura uma lixeira para jogar.	97% jogam no cesto de lixo e 3% separam os resíduos para a coleta seletiva.
7) A sua escola possui cestos de coleta seletiva? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	100% disseram que sim.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Pelas respostas, é possível afirmar que houve poucas mudanças a partir dos estudos feitos e da palestra, mas é preciso compreender que não se muda postura em tão pouco tempo. Por isso, as atividades do projeto precisam ter continuidade e focar nas crianças como multiplicadoras de conhecimentos. Narcizo (2012) alerta que a educação ambiental deve ser iniciada em casa desde cedo e continuar fazendo parte do dia a dia dos estudantes dentro da escola. Para isso, deve ser trabalhada de forma interdisciplinar pelas diferentes áreas do conhecimento, fazendo parte da convivência diária na escola, abarcando todos os profissionais da escola e a comunidade.

Além disso, é fundamental pressionar o poder público para que, também, ofereça as condições adequadas para que a coleta seletiva aconteça. Se não, do que vale separar o material se não se tem um destino para ele? É importante, ainda, oferecer oficinas, cursos, formações comunitárias, desenvolvendo possibilidades de reutilização do lixo que pode ser transformado. Concordamos com o posicionamento de Melo, Cintra e Luz (2020, p. 135), ao esclarecerem:

> Uma das soluções que o homem criou para minimizar o impacto do lixo sobre o ambiente é reeducar a sociedade, reciclando o lixo através do sistema de coleta seletiva, onde o lixo é separado em lixeiras apropriadas para que posteriormente seja reciclado ou tenha outra finalidade como compostado ou levado para um aterro sanitário.

Assim, a escola deve estar sempre em busca de elevar a consciência dos estudantes e das demais pessoas da comunidade sobre os problemas ambientais existentes e buscar alternativas que preservem a natureza dentro e fora do ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retornarmos aos objetivos definidos para o estudo, percebemos que foram atingidos, pois, embora de forma tímida, tanto os estudantes quanto a comunidade estão munindo-se de conhecimentos fundamentais para que seja solicitada ao poder público municipal a inclusão de Marruazinho no projeto de coleta seletiva.

Porém, é um desafio desconstruir concepções e posturas, mas acreditamos que o desenvolvimento das outras etapas do

projeto, com o efetivo envolvimento dos alunos e das famílias, bem como do poder público municipal nas ações, pode sensibilizar todos os participantes de que é possível fazer a separação e reutilização do lixo para a preservação do meio ambiente.

Observamos o desenvolvimento dos alunos nas atividades, tornando-se sujeitos do processo e podendo expressar os conhecimentos que já possuíam e construir novos saberes sobre a preservação do meio ambiente. Junto com eles, chegamos à conclusão de que consumimos grande número de produtos que vêm em embalagens descartáveis, passando o ser humano a viver a era dos descartáveis, em que a maior parte dos produtos é inutilizada e jogada fora. Diante dessa realidade, buscamos trabalhar a importância da separação do lixo, pois sabemos que grande parte dessas embalagens jogadas fora levam anos para se decomporem. Uma vez desenvolvidas as habilidades de trabalhar com esse lixo, reaproveitando de maneira educativa e saudável, estamos preservando o meio ambiente.

A partir do estudo realizado e da implementação do projeto de intervenção, pudemos perceber que foi de grande importância a realização tanto do estudo sobre a temática quanto da implementação do projeto.

Por meio dos dados produzidos e analisados, destacamos que o trabalho com projetos, fundamentado na perspectiva da PHC, potencializa a prática pedagógica na escola do campo, materializando os princípios da Educação do Campo. A partir da realização das atividades, percebemos os efeitos positivos da intervenção na comunidade.

REFERÊNCIAS

APÓS 12 anos de espera, Brasil passa a ter plano para tratamento de resíduos sólidos. **G1**, 14 abr. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/04/14/apos-12-anos-de-espera-brasil-passa-a-ter-plano-para-tratamento-de-residuos-solidos.ghtml. Acesso em: 15 set. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, jul. 2015. Disponível em: https://bit.ly/2ymw1dO. Acesso em: 20 nov. 2022.
CARVALHO, Julia Maria Gomes. Vida e lixo: a situação de fragilidade dos catadores de material reciclável em Marília e os limites da reciclagem. Marília, 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/7563792-Vida-e-lixo-a-situacao-de-fragilidade-dos-catadores-de-material-reciclavel-em-marilia-e-os-limites-da-reciclagem.html**. Acesso em: 15 nov. 2022.**

CARVALHO, Wirla Risany Lima; RODRIGUES, Disnah Barroso; MELO, Keylla Rejane Almeida. **O trabalho Educativo com Projetos e a Educação do Campo**: consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Alternância, 2022. No prelo.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

CUNHA, Valeriana; CAIXETA FILHO, José Vicente. Gerenciamento da coleta de resíduos sólidos urbanos: estruturação e aplicação de modelo não-linear de programação por metas. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 143–161, ago. 2002.

GARCEZ, Lucília; GARCEZ, Cristina. **Lixo**. São Paulo: Callis, 2010. 32 p. (Coleção Planeta Saudável).

JORDÃO, Rosana dos Santos. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/t0816.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, maio/ago. 2020.

LEON, Marcella Prado Ponce de. Reciclagem sustentável e suas contribuições para um mundo melhor. **WebArtigos**, 8 mar. 2015. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/reciclagem-sustentavel-e-suas-contribuicoes-para-um-mundo-melhor/130254. Acesso em: 8 out. 2022.

MELO, Janaini Rodrigues; CINTRA, Leonardo Sette; LUZ, Claudia Noleto Maciel. Educação ambiental: reciclagem do lixo no contexto escolar. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 133-141, jun. 2020.

NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **REMEA** – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 22, p. 86–94, 2012.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11–27, maio/ago. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Conceitos para se fazer educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1999. 115 p. (Série Educação Ambiental). Disponível em: https://www.pick-upau.org.br/mundo/educacao_

ambiental/Educa%E7%E3o%20Ambiental%20-%20Conceitos....pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

Projeto educativo “Meio Ambiente”:
produção e destino do lixo na Escola Municipal Ricardo Francisco de Amorim

Maria do Socorro Miranda Sousa
Disnah Barroso Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

A produção e o destino do lixo são, entre os diversos problemas ambientais, questões das mais preocupantes e dizem respeito a cada um de nós. Por isso, abordar essa problemática é um desafio cuja solução envolve os indivíduos como parte atuante no meio que o circunda.

Nesse sentido, delimitamos como temática de estudo o Projeto Educativo “Meio Ambiente”, que desencadeou o nosso problema de pesquisa: como ocorre a produção de lixo e o destino dado a ele no contexto da escola do campo Ricardo Francisco de Amorim, no município de Esperantina/PI? Ressaltamos que tal problema adveio de um inventário da realidade, ou seja, de circunstâncias da própria prática social.

Mas o que a prática social revelou? Uma situação de lixo a céu aberto, dentro e próximo da escola, isto é, o modo inadequado como é produzido e descartado, sendo queimado na frente da escola, causando incômodo dentro das salas de aula e nas casas vizinhas da escola. E, como essa é uma prática comum na comunidade, temos, então, o motivo da escolha da problemática,

que nos inquietou bastante a ponto de querer entendê-la e buscar intervenções que pudessem ajudar a transformar a realidade, juntamente com os alunos do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir do problema de pesquisa, definimos como objetivo geral analisar como ocorre a produção de lixo e o destino dado a ele no contexto da escola do campo Ricardo Francisco de Amorim, no município de Esperantina/PI. E, como objetivos específicos, foram definidos os seguintes: inventariar a realidade da escola do campo Ricardo Francisco de Amorim; planejar o projeto educativo "Meio Ambiente"; observar a produção e o destino dado ao lixo na escola; problematizar a produção e o destino do lixo; estudar, do ponto de vista da agroecologia, a produção e o destino do lixo; elaborar um documento para apresentar aos poderes públicos municipais.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, pois consistiu em uma pesquisa-ação, realizada a partir do desenvolvimento de um projeto educativo, na escola Ricardo Francisco de Amorim, localizada na zona rural do município de Esperantina/PI, na comunidade Limoeiro, tendo como participantes da pesquisa a professora e os/as alunos/as do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como técnica de levantamento e produção de dados, foi utilizada a observação participante e, como instrumento, o diário de campo. Para a análise dos dados produzidos por meio do projeto educativo, optamos pela técnica de análise de conteúdo.

O estudo está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir das discussões de Saviani (2016), Bonfim (2021); nos fundamentos da Educação do Campo, segundo Caldart (2008); na agroecologia, de acordo com Caldart (2012), entre outros. Com o referido estudo, esperamos trazer elementos para o debate

acerca da temática meio ambiente, a fim de contribuir para sua preservação, partindo da tríade: reduzir, reutilizar e repensar.

Ressaltamos que a primeira seção deste texto é de caráter introdutório, com informações sintéticas sobre a temática do estudo, o problema, os objetivos, a metodologia etc. Em seguida, na segunda seção, tratamos do referencial teórico, com ênfase na Educação do Campo (EdoC), Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e Projeto Educativo. Na terceira seção, apresentamos o delineamento da metodologia, e, na quarta seção, os resultados e sua discussão. Por fim, na quinta e última seção, explicitamos as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TRABALHO COM PROJETO EDUCATIVO

A educação ambiental pode permear o trabalho pedagógico em todas as áreas de conhecimento, tendo um potencial enorme de sensibilização, especialmente quando se trata de crianças. Nesse sentido, como diz Saviani (2016), o ser humano não nasce humano, torna-se humano. Por isso, sabemos o quão importante é que, o mais cedo possível, seja iniciado o processo de introdução ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, para que se tenham maiores chances de humanização, entendendo que a educação forma o ser humano.

Com base no exposto, dentro desta seção, iremos tecer discussões no sentido de aprofundar as seguintes categorias teóricas: Educação do Campo, Pedagogia Histórico-Crítica e Projeto Educativo.

2.1 Educação do Campo

A educação do campo vem tomando forma desde a Constituição Federal de 1988, com debates em torno dos direitos da população campesina. Depois da Constituição Federal, vieram as contribuições pertinentes da Lei n. 9.394/1996, em que se reconhecem a diversidade e a singularidade do campo, com destaque para os artigos 23, 26 e 28 (Brasil, 1996).

> 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.
> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013)
> [...]
> Art. 28. 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.
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei n. 12.960, de 2014)

Como é possível verificar, os artigos mencionados tratam da organização escolar e pedagógica na modalidade Educação do Campo, com a finalidade de contemplar suas especificidades.

Segundo Caldart (2012), esse modelo de educação nasceu vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra a situação de exclusão em que se encontravam e se encontram submetidos. A autora acrescenta que a Educação do Campo deve ser entendida como aquela que nasceu no contexto do campo, aquela pensada para atender às comunidades que vivem do campo e que é constituída por sujeitos coletivos que são parte da classe trabalhadora que luta e ali tem suas raízes. Nesse sentido, ela defende que o povo do campo tem o direito de ser educado no lugar onde vive, e que essa educação deve contar com a participação dos sujeitos camponeses, de modo que seja vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais, e, por isso, exige a luta permanente não só por educação, mas também pelo direito à moradia, a terra para trabalhar etc.

Desse modo, queremos uma educação que seja verdadeiramente do campo, e, para tanto, torna-se necessário o trabalho em conjunto com a comunidade, pois não há educação

para a cidadania/emancipação sem uma educação em contexto de cidadania/emancipação, visto que ambas não são condições dadas e acabadas, pelo contrário, estão em permanente construção e reconstrução, não estando cristalizadas no tempo e no espaço.

Lembramos que, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos. Por isso, segundo a Constituição Federal, a educação é um direito universal que não pode ser tratado como um "serviço" ou "mercadoria", devendo ser garantido para todos. Desse ponto de vista, não é justo que o acesso à educação tenha sido negado para boa parte da população, especialmente para aquelas que vivem e trabalham no campo.

2.2 Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e o Trabalho Educativo com Projetos

Após o estudo da PHC, fica claro que é necessário romper com as metodologias que transmitem fatos isolados da realidade para alunos passivos, conforme Bonfim e Melo (2022). Hoje, de acordo com os autores, necessitamos utilizar estratégias que despertem o interesse pelo estudo da realidade, à luz dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, buscando relacionar passado, presente e futuro, bem como o local com o global etc.

Para Saviani (2016), a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que não é possível haver educação de sucesso sem haver relação direta com a sociedade na qual ela se desenvolve e faz parte. Acrescenta, nesse sentido, a importância da escola e do trabalho com o conhecimento sistematizado.

Vale ressaltar que a PHC está fundamentada no método dialético, composta pelas seguintes etapas: prática social inicial,

problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Saviani (2016) diz que a PHC apresenta, na sua essência, algumas vantagens, por exemplo, o professor se sentir estimulado e adotar iniciativas no seu local de atuação; o diálogo com culturas e conhecimentos acumulados historicamente; considerar os interesses e os ritmos de aprendizagem dos alunos; e a sistematização lógica dos conhecimentos etc.

Considerando o exposto, observamos que a PHC é de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos da Educação do Campo, principalmente pela possibilidade de se fazer uso dos conhecimentos que ao longo do tempo foram acumulados e que servirão de base para a apreensão de novos conhecimentos.

Dentro do contexto da PHC, faz-se necessário explicitar a concepção de homem, educação e infância. Para Saviani (2016), o homem é produzido historicamente por meio da atividade educativa, por isso, a educação consiste no ato intencional de humanizar o homem. Nessa perspectiva, o homem não nasce homem, precisa aprender a ser homem, ou seja, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, o trabalho pedagógico "[...] deve se desenvolver direcionando-se sempre para a apropriação das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte" (Saviani, 2016, p. 78).

Como se torna perceptível, a PHC é uma proposta educativa contra-hegemônica, uma vez que possui um caráter dialético, e, desse modo, se diferencia das propostas pedagógicas hegemônicas. Como observa Saviani (2016, p. 85), a PHC:

> [...] dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude.

Essa é uma proposta pedagógica que pode contemplar as singularidades do campo e dos sujeitos que nele vivem. É uma proposta de educação para a sustentabilidade e, portanto, para o bem do planeta e dos seres que nele vivem. Adotar uma proposta educativa a partir da PHC nos permite também trabalhar com projetos. Sobre essa questão, Carvalho, Rodrigues e Melo (2022, p. 14-15) observam que:

> [...] o trabalho com projetos atende ao que propõe a PHC na realização do trabalho educativo no/do campo. No seu processo de execução, o/a aluno/a deve ser instigado e confrontado com situações didáticas mais interativas e significativas sobre a realidade, lócus de nascimento das problematizações propostas, pois não se dissocia do desenvolvimento de atividades mais objetivas, concretas, advindas das necessidades do campo. Para tanto, algumas estratégias didáticas do trabalho educativo com projetos podem ser as artes (em todas as suas expressões), implementadas no formato de trabalhos artísticos, artesanatos, exposições, maquetes, danças, músicas, entre outros. A ludicidade, com os jogos e brincadeiras, assim como as artes,

> podem ser imprescindíveis na obtenção de conhecimentos e sensibilização dos sujeitos.

Com o esboçado, as autoras salientam que o trabalho com projetos educativos se adequa a Pedagogia Histórico-Crítica, entre outros, pela possibilidade de se discutir conhecimentos relevantes, de se articular coletivamente os aprendizados, assim como pela possibilidade de se poder viver as experiências no âmbito da prática social, uma das necessidades da Educação do Campo.

Para Carvalho, Rodrigues e Melo (2022), um aspecto fundamental a ser observado é a relação entre os Projetos Educativos e a Educação do Campo, visto, que, juntos, poderão contribuir para o fortalecimento da identidade do homem do campo. Com isso, faz-se necessário que o processo de ensino e de aprendizagem seja repensado pela escola do campo na perspectiva de que possibilite aos alunos conhecer melhor a si mesmos e a vida do campo, a fim de viver melhor e em harmonia consigo e com o meio em que vivem.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (1994), pode ser entendida como aquela que produz dados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Para a autora, por meio desse tipo de pesquisa, é possível compreender as experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos pelos participantes da pesquisa *etc*. Conforme os dados levantados

e produzidos, realizamos uma pesquisa-ação, que, segundo Barbier (2002, p. 173):

> [...] é aquela estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

A partir da pesquisa-ação, foram levantados e produzidos dados via observação participante e aplicação de questionário com a finalidade de fazer um inventário da realidade, seguindo as questões propostas por Caldart (2008). Para Albarello, 1977, p. 123), "[...] a observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação [...]".

Na realização da observação participante, no contexto da concretização do projeto educativo sobre meio ambiente, fez-se necessária a utilização do diário de campo como instrumento de registro dos dados. Para Pezzato (2011, p. 79), o diário de campo é "[...] um instrumento que possibilita usar estratégias importantes de pesquisa, uma vez que envolve a articulação de proposições teóricas com a experiência empírica na produção de saberes contextualizados". Além do diário de campo, também utilizamos o questionário para fazer um inventário da realidade, na perspectiva de Caldart (2008), levantando dados sobre o campo de pesquisa, a escola Ricardo Francisco de Amorim, localizada na zona rural do município de Esperantina/PI, na comunidade Limoeiro, bem como sobre a referida comunidade.

A escola Ricardo Francisco de Amorim é pequena e bem localizada, atende da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, e possui a seguinte estrutura física: 1 diretoria, 1 sala para professores, 1 cantina, 3 depósitos, 2 banheiros, um masculino e um feminino, com três lugares cada, 3 salas de aula bem amplas, claras e arejadas e pátio. Em sua estrutura administrativa, conta com 1 diretor, 1 zeladora, 1 merendeira, 1 secretária/coordenadora, 1 auxiliar de sala e 7 professores, estes com formação superior.

De acordo com os dados levantados no inventário da realidade, a comunidade na qual a escola está situada, comunidade Limoeiro, localiza-se a cerca de 7 km da sede da cidade de Esperantina/PI, possui 150 famílias, as quais são de baixa renda, e, por isso, vivem de auxílios do governo, aposentadorias, BPC (benefício de prestação continuada), agricultura de subsistência e familiar e pequenos comércios. Os modos de diversão da comunidade são jogos, campeonatos de futebol e sinuca; festas dançantes; festas dos padroeiros, em março, São José, e em outubro, São Francisco. Há várias representações de grupos, como as das quebradeiras de coco, do movimento negro/quilombola e dos agricultores familiares etc. A localidade ainda possui uma cachoeira e um parque de pedras, que são utilizados para diversão.

Na pesquisa-ação, quando se deu a realização do planejamento e concretização do projeto educativo, a pesquisadora/professora e os/as alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental foram os participantes da investigação. A seguir, no Quadro 1, apresentamos alguns dados sobre a professora participante da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização da Professora

PARTICIPANTE	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EdoC
Mª do Socorro Miranda Sousa	52 anos	Licenciaturas: Normal Superior (1ª), com complemento para pedagogia (2ª), Educação Especial (3ª). Especialização em Libras, Psicopedagogia e Gestão Escolar.	21 anos	21 anos, sendo 09 anos em sala de aula e 12 anos atuando em Coordenação Pedagógica.

Fonte: Dados levantados pelas autoras (2022).

O Quadro 1 apresenta uma caracterização sintética, a partir dos dados produzidos, sobre a professora participante e pesquisadora. No contexto dessa caracterização, vale destacar a atuação profissional, 21 anos, sempre no contexto da EdoC. A seguir, no Quadro 2, socializamos os dados sobre os/as alunos/as.

Quadro 2 – Caracterização dos/as Alunos/as

PARTICIPANTES	QUANTIDADE	FAIXA ETÁRIA	ANO QUE ESTUDAM	NÍVEL DA EDUCAÇÃO
Alunos(as)	4 meninas 10 meninos	7 anos	1º Ano	Ensino Fundamental

Fonte: Dados levantados pelas autoras (2022).

Ao lermos o Quadro 2, vemos logo a quantidade de crianças que participaram do projeto sobre meio ambiente: um total de 14 crianças, na sua maioria, meninos. Todos e todas estão matriculados/as no 1º ano do Ensino Fundamental, na escola Ricardo Francisco de Amorim.

Quanto à técnica de análise de dados utilizada, optamos pela análise de conteúdo. Em seus estudos, Bicudo (2004, p. 93) observa que a análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que emprega procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Pontua, ainda, que "o foco da análise de conteúdo é verificar a semântica dos dados". Entre as etapas da análise de conteúdo, temos a interpretação como a etapa que procura dar um significado às respostas dos participantes da pesquisa, de forma sintética, clara e acessível.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chamamos atenção para o fato de que o presente estudo, realizado mediante pesquisa-ação, objetivou analisar como ocorre a produção de lixo e o destino dado a ele no contexto da escola do campo Ricardo Francisco de Amorim, no município de Esperantina/PI. Nesse sentido, para alcançar o referido objetivo, definimos os objetivos específicos a saber: inventariar a realidade da escola do campo Ricardo Francisco de Amorim; planejar o projeto educativo "Meio Ambiente"; observar a produção e o destino dado ao lixo na escola; problematizar a produção e o destino do lixo; estudar, do ponto de vista da agroecologia, a produção e o destino do lixo; e elaborar um documento para apresentar aos poderes públicos municipais.

Observamos, porém, que nem todos os objetivos foram alcançados, visto apenas termos iniciado o trabalho com o projeto educativo, que terá sequência durante o ano de 2023. Desse modo, nesta seção, faremos a apresentação da comunidade, do projeto idealizado, e as respectivas ações e as possibilidades e expectativas do trabalho educativo com projetos.

4.1 Apresentação da Comunidade

O município de Esperantina/PI está localizado a cerca de 180 km da capital, Teresina/PI, na região Meio Norte do Piauí, e é banhado por belas cachoeiras, entre elas, destaca-se a Cachoeira do Urubu. Sua área territorial é de 908,748 km^2, com uma população de 40.000 habitantes, e densidade demográfica de 41,45 hab/km^2. A economia do município é centrada no comércio. Em Esperantina, entre suas tradições culturais, damos destaque para as festas juninas e o tambor de crioula, nas comunidades quilombolas, bem como as danças de roda e as de quebra de coco.

O campo de pesquisa, a Escola Municipal Ricardo Francisco de Amorim, está situada neste município, na localidade Limoeiro, a 7 km da sede. Na comunidade, as famílias são de baixa renda, vivem da agricultura familiar e de subsistência, auxílios do governo, aposentadorias, BPC e pequenos comércios.

4.2 O Projeto "Meio Ambiente" idealizado para a Escola e a Comunidade

Para Ferreira (1998), a globalização trouxe consigo o aumento da produção e do consumo exagerado, e, com isso, o descarte inadequado de lixo que prejudica a natureza em curto

e longo prazo. De um lado, sabemos que existem leis que tratam da elaboração de plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos. No entanto, de outro lado, as medidas propostas só seriam possíveis se os municípios contassem com apoio financeiro da União e do Estado.

Dadas as condições enfrentadas por todos nós em relação ao problema de produção desenfreada de lixo, principalmente de plásticos, que causam sérios prejuízos ao meio ambiente, desenvolvemos um projeto educativo sobre meio ambiente na Escola Municipal Ricardo Francisco de Amorim, situada em Esperantina/PI, na localidade Limoeiro.

Inicialmente, para conhecer a realidade da escola e da comunidade, elaboramos um questionário, como uma espécie de roteiro, tomando como base o texto "Inventário da Realidade: Guia Metodológico para Uso nas Escolas do Campo" (Caldart, 2008). Em seguida, tendo como base o inventário da realidade, definimos o problema que, juntamente com os/as alunos/as, iríamos abordar no projeto educativo: meio ambiente.

O Projeto Educativo "Meio Ambiente" apresentou como subtítulo "A Produção e o Destino do Lixo na Escola Municipal Ricardo Francisco de Amorim". E o que nos motivou a desenvolver o projeto educativo foi a quantidade de lixo produzido na escola e, mais ainda, o destino dado a ele. Daí surgiram questionamentos sobre o que fazer diante dessa problemática do lixo, apontada pelo inventário da realidade.

Diante de todas essas definições, iniciamos o planejamento do projeto, que, entre outros, propunha o desenvolvimento de um conjunto de atividades com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, que estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação de atividades iniciais por componentes curriculares

COMPONENTES CURRICULARES	ATIVIDADES
Alfabetização e letramento	Estudo de texto sobre meio ambiente a partir das seguintes etapas: estudo de palavras quanto às letras e aos sons; estudo da quantidade de letras; separação de palavras; formação de novas palavras com as sílabas presentes no texto; contextualização das palavras que foram formadas; jogos de sílabas.
Ciências	Conversa com as crianças sobre o meio ambiente a partir das seguintes perguntas: quais são as consequências do acúmulo do lixo? Como vocês acondicionam o lixo em suas residências? Há coleta seletiva em suas residências? Vocês separam o lixo pelo tipo existente em sua casa?
Matemática	Exploramos a quantidade de lixo produzido pela escola, classificando-o; trabalhamos o número de letras presentes nas palavras meio ambiente e lixo.
História e Geografia	Trabalhamos os lugares de maior acúmulo de lixo, fazendo a relação do ontem com o hoje, para observar a variedade de lixo presente e observar as queimadas do mesmo.
Arte	Confecção de fantoche de material reciclável.

Fonte: Dados produzidos pelas autoras (2022).

Ato contínuo, a execução do Projeto Educativo deu-se conforme o planejado, seguindo a sequência dialética

proposta por Saviani (2016) para a PHC, ou seja, partimos da prática social, depois a problematizamos e, na sequência, nos instrumentalizamos, apoiados nos conhecimentos científicos produzidos social e historicamente. Todavia, como foi possível realizar apenas algumas das atividades do Quadro 3, tivemos momentos de catarse e transformação da prática social ainda bem iniciais.

4.3 Possibilidades e expectativas com o trabalho educativo com projetos em nossa comunidade

A Constituição Federal (Brasil, 1988) prevê, no art. 225, que "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". Com isso, o meio ambiente torna-se direito fundamental do cidadão, cabendo ao governo, a cada indivíduo e à sociedade como um todo o dever de preservá-lo. Assim, cada um de nós tem a responsabilidade de cuidar do meio ambiente; por isso, escolhemos o lixo como temática para ser trabalhado no projeto educativo.

Nessa perspectiva, as atividades com o projeto revestiram-se de grande importância dada a problemática da quantidade de lixo encontrada no meio ambiente, levando-nos a perceber o tamanho do problema que estamos deixando de herança para as gerações futuras, e, por isso, valeu a pena investir no projeto "Meio Ambiente", desenvolvido pela professora e pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Minuta do Projeto Educativo sobre Meio Ambiente

Tema do projeto	Meio Ambiente
Título	A produção e o destino do lixo na Escola Municipal Ricardo Francisco de Amorim
Problema	O problema enfrentado é que não há coleta de lixo na escola e tampouco na comunidade. Essa situação não é unicamente da nossa instituição de ensino.
Levantamento de informações	O que sabemos: o lixo tem mau cheiro; polui o ar; traz doenças; traz moscas; o lugar fica feio. O destino dos resíduos sólidos é um dos problemas que enfrentamos com o crescimento da população e das políticas consumistas que diariamente atingem a sociedade pelos meios de comunicação. Pouco tem sido feito no sentido de conscientizar sobre os graves prejuízos, de curto e longo prazo, que geram os resíduos dispostos inadequadamente, decorrentes da ação dos seres humanos sobre o planeta. A escola atua como
Levantamento de informações	mediadora nesse processo. A função da escola é transmitir o conhecimento elaborado para que surjam propostas viáveis para a resolução do problema. Nesse viés, entende-se como uma necessidade urgente: levar as novas gerações a cuidar adequadamente do lixo a fim de preservar o meio ambiente.

Desenvolvimento do Projeto	1ª Etapa: estabelecimento de parcerias com órgãos do meio ambiente e saúde; passeio dentro da escola e entorno próximo; observação da demanda de lixo produzido no momento do recreio. 2ª Etapa: roda de conversa em sala de aula para pontuar os pontos observados; seleção de vídeos; elaboração de questionário para enviar às famílias para detectar qual é o destino do lixo produzido em casa. 3ª Etapa: escolha do mediador da turma para o debate; seleção de textos para fundamentação teórica; ação de coleta seletiva do lixo na escola. 4ª Etapa: convidar um palestrante representante do órgão do meio ambiente e da área da saúde; elaboração de cartas reivindicatórias aos poderes legislativo e executivo municipal.
Resultado(s) dotrabalho com projeto educativo	Ações sobre a realidade: foram desenvolvidas as três primeiras etapas do projeto. Em curto prazo, percebemos que os alunos se envolveram bastante com o tema e as atividades propostas. Notamos que o lixo dentro da escola diminuiu, porém, o destino dado ao que é produzido ainda é o mesmo: a queima do lixo. Em médio prazo, esperamos que se possa elaborar o documento de solicitação de coleta de lixo para a comunidade e levá-lo aos poderes legislativo e executivo para uma deliberação positiva. Em longo prazo, esperamos que todos os envolvidos tenham uma preocupação com a conservação do planeta por meio do cuidado com o consumo, a produção e o descarte adequado do lixo.

Fonte: Dados produzidos pelas autoras (2022).

Destacamos que as etapas de um a três foram concluídas e que a quarta está em fase de conclusão. Nesse processo, um dos pontos culminantes foi o passeio observatório, onde, por meio de diálogo, pudemos realizar uma conversa com os alunos sobre

o lixo, enfatizando as consequências desastrosas do seu descarte inadequado e as possibilidades da seleção do lixo.

Durante o passeio observatório, cada aluno/a levou um saquinho para que pudesse coletar e colocar o que, na sua concepção, pudesse prejudicar o solo. Durante esse momento, os/as alunos/as ficaram à vontade para fazer suas coletas. Ao retornar para a escola, já tínhamos mesas colocadas no pátio, onde os alunos puderam expor os materiais coletados. Nesse momento, falamos um pouco sobre misturas orgânicas e inorgânicas, para que eles compreendessem que alguns tipos de materiais podem ser benéficos para o solo.

No mesmo dia, no pátio, juntamos o lixo coletado, por tipo, e pedimos aos alunos que formassem grupos, escolhessem alguém que pudesse falar um pouco sobre os tipos de lixo coletados. A partir dessa primeira escolha, os/as alunos/as puderam escolher o/a aluno/a mediador/a, levando em consideração, primeiramente, a desenvoltura do aluno durante as apresentações. Nesse mesmo momento, eles fizeram a escolha de um vice-mediador, para que, em caso de algum problema com o/a mediador/a, o vice-mediador pudesse substituí-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado, a partir da implementação do projeto educativo, pudemos perceber que sua realização foi de grande valia e que os objetivos, tanto o geral quanto os específicos, foram atingidos. E as atividades que envolveram diretamente os/as alunos/as, para que se tornassem sujeitos do processo, possibilitaram utilizar os conhecimentos que já possuíam sobre

as questões envolvendo o lixo e suas consequências para a saúde e o meio ambiente.

Também foi relevante para a comunidade, pois contribuiu para que a comunidade externa fosse afetada pelas ações que os/as alunos/as desenvolveram dentro e fora da escola. Estes, a partir das atividades realizadas, tornaram-se mais desenvoltos no processo de aprendizagem, ou seja, participaram mais efetivamente, perguntando, discutindo, colaborando com os colegas etc.

O estudo foi altamente relevante para a professora/pesquisadora, tendo em vista as mudanças comportamentais nos alunos, que provocaram na professora a necessidade de investir no trabalho com projetos, sobretudo por sua natureza interdisciplinar. Assim, não podemos esquecer de fazer uma referência à colaboração prestada pelo Curso de Especialização da EdoC/UFPI, que, incansavelmente, por meio de sua coordenação e equipe docente, nos provocaram para que pudéssemos dar o melhor de nós e para que tivéssemos a oportunidade de aprofundar estudos que contribuíram diretamente para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, Luc *et al*. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997. 245 p. (Trajectos, 40).

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. 157 p. (Pesquisa em Educação, 3).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA,

Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 99-112.

BONFIM, Luiz Jesus Santos (org.). **Programa Escola da Terra**: módulo IV: Ciências Humanas – História e Geografia. Teresina: EDUFPI, 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. [(Constituição, 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7)..

CARVALHO, Wirla Risany Lima; RODRIGUES, Disnah Barroso; MELO, Keylla Rejane Almeida. **O Trabalho Educativo com Projetos e a Educação do Campo**: Consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Alternância. Teresina: UFPI, 2022.

FERREIRA, Leila da Costa. **A questão ambiental**: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PEZZATO, Luciane Maria; L'ABBATE, Solange. O uso de diários como ferramenta de intervenção da análise institucional: potencializando reflexões no cotidiano da saúde bucal coletiva. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1297–1314, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

A prática pedagógica na Educação do Campo e o Meio Ambiente:
da relação com a PHC à preservação do Riacho da Ponte na Localidade Riacho da Mata

Maria dos Remédios Ferreira Carlos
Maria Lemos da Costa

1 INTRODUÇÃO

Ao discutirmos sobre a Educação do Campo (EdoC), é importante compreendermos a escola como espaço de produção e de valorização da cultura camponesa, e, o professor como aporte principal nos processos formativos dos camponeses. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) estabelece o diálogo entre diferentes saberes que possibilitam inserir o sujeito nas reflexões sobre o objeto de estudo. É nessa perspectiva, que trazemos a temática sobre o meio ambiente, de uma maneira que esta não se apresente de forma isolada ou fragmentada, mas se articule com experiências dos sujeitos e seja relacionada com todas as áreas de conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Na EdoC, discutir a finalidade do ensino e a prática de proteção ao meio ambiente tem revelado desafios, os quais são constatados nas minhas experiências, visto que sou professora e tenho acompanhado, de perto, o descaso com relação à escassez

de água, aqui, com destaque para o Riacho da Ponte, localizado na comunidade onde atuo como professora. O Riacho está passando por problemas que podem se agravar caso medidas urgentes não sejam tomadas e se a sociedade não mudar sua percepção e comportamento em relação aos recursos naturais.

Quando realizamos o Inventário da Realidade, proposto logo no início da especialização, detectamos a necessidade de preservar esse Riacho, o que fomentou a elaboração da seguinte problemática: Como a prática docente na Educação do Campo contribui para a preservação ambiental do Riacho da Ponte? Considerando o problema de pesquisa, elencamos, para este estudo, o seguinte objetivo geral: analisar quais saberes são mobilizados na prática docente na Educação do Campo para a preservação ambiental com foco no Riacho da Ponte. E, como objetivos específicos, elencamos: identificar os saberes necessários na Educação do Campo para a preservação ambiental no que se refere às fontes de água nas comunidades; descrever a prática docente na Educação do Campo desenvolvida para a preservação ambiental; e compreender as temáticas ambientais articuladas com a PHC na EdoC para a preservação do Riacho da Ponte.

Essa temática se justifica considerando as minhas vivências, como professora daquela localidade, e ouvindo relatos de alunos e moradores mais antigos, ao falarem sobre a abundância de água que o Riacho da Ponte possuía anos atrás e, com o passar dos anos, sofreu mudanças que vêm diminuindo a quantidade de água. Essa problemática tem me inquietado, levando à necessidade de aprofundar os estudos junto à comunidade acerca da preservação ambiental, o que, certamente, permitirá um novo olhar de compreensão e luta coletiva por um bem comum a todos.

Na metodologia, optamos pela abordagem qualitativa com a pesquisa-ação. O processo de coleta de dados foi realizado na comunidade Riacho da Mata, zona rural do município de Nossa Senhora dos Remédios/PI e teve como partícipes, três professores das áreas de História, Geografia e Ciências, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para construir os dados, selecionamos o questionário e o diário de campo e, neste último, foram registradas as análises das atividades realizadas no projeto de intervenção.

Para as discussões, buscamos embasamento nas postulações teóricas de Caldart (2002, 2004, 2012), Saviani (2006, 2011, 2012, 2016), Brasil (1988, 1996, 1999), Carvalho (2008), entre outros autores que discutem a temática e nos possibilitaram realizar as discussões.

Essa pesquisa tem relevância social e acadêmica, pois contribuirá para os princípios pedagógicos que valorizam a diversidade dos sujeitos, associando suas vivências cotidianas ao meio escolar, no intuito de sensibilizar os sujeitos a desenvolver uma postura consciente de preservação aos recursos naturais, com autonomia intelectual e consciência crítica. Do ponto de vista acadêmico, buscamos contribuir para a ampliação e fomentação dos estudos e debates acerca de uma temática tão urgente e necessária no contexto da atualidade.

O trabalho está estruturado em: "Introdução", segue com a seção intitulada: "Da prática docente na EdoC à relação com a PHC para a preservação ambiental", que discute sobre Educação do Campo e a relação com a PHC na prática pedagógica para a preservação ambiental, e, de modo especial, a preservação do Riacho da Ponte. Em seguida, a terceira seção: "Metodologia:

os caminhos da pesquisa", apresenta a pesquisa-ação; a escola com *locus* de formação; bem como os instrumentos de produção dos dados. Prosseguindo, os "Resultados e as Discussões", que traz a apresentação da comunidade, também as possibilidades e expectativas com o trabalho educativo com projetos na comunidade; e as considerações finais, nas quais demonstramos que é possível discutir a problemática por meio da reflexão promovida na escola com base no projeto de pesquisa.

2 DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO À RELAÇÃO COM A PHC PARA A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

As discussões teóricas em torno da temática da preservação ambiental na EdoC foram marcadas por uma série de conflitos internos e ganharam expressão nos anos de 1980, com apoio da ação coletiva dos movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs) e pelo interesse por uma produção acadêmico-científica sobre o assunto, que determinou a inserção dessa nova temática como tema transversal de suma importância para a população camponesa com embasamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999 (Brasil, 1999), que estabeleceu o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), a fim de contribuir, por meio de práticas educacionais, para a sua permanência e sobrevivência no campo. Nesse sentido, a Educação no/do Campo,

> [...] projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa a direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas

> formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam contradições envolvidas nesses processos (Caldart, 2012, p. 263).

A educação, nessa perspectiva, tem a tarefa de procurar relacionar os direitos legais da população camponesa ao acesso à escola pública, laica, gratuita e livre, à inclusão de suas práticas pedagógicas nos currículos de ensino e às questões de proteção ambiental que afligem boa parte da sociedade atual. Essa luta de interesse comum não surge de um movimento social sem desígnio e, muito menos, é protagonizada pelas políticas públicas, mas existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Nesse sentido, a produção do saber e/ou conhecimento nas escolas do campo pode ressignificar memórias dos camponeses, identidades e histórias de vida, construídas em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais.

Como afirma Vendramini (2007, p. 123), essa luta por educação do campo "[...] não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social". Saviani (2012, p. 121) complementa, afirmando que cabe à educação "[...] possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais".

Percebe-se, nas falas dos autores, que a EdoC vem ganhando espaço importantíssimo na agenda política brasileira, fruto dos movimentos e das organizações sociais dos trabalhadores do campo, que fortaleceram as lutas em torno da educação para o processo de construção de uma nova teoria e prática voltadas para o campo com a essência campesina. Entretanto, ambas as

concepções estão vinculadas aos processos educativos críticos e comprometidos com as transformações sociais, na perspectiva de possibilitar o processo de ensino e aprendizagem que está articulado à preservação ambiental à luz da PHC, como orientação que parte da análise da realidade social.

A PHC surgiu nos anos de 1980, idealizada por Dermeval Saviani, com a contribuição de diferentes estudiosos. Seu construto estrutura-se a partir dos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético, com embasamento para uma orientação pedagógica que busque compreender as relações e as determinações que se ocultam sob as aparências da nossa realidade, dando ênfase aos seus verdadeiros sentidos de luta de classe, dos sujeitos, a partir do ensino em sala de aula. Como resposta intencional para a organização do trabalho pedagógico, a PHC assume uma postura crítica e contra-hegemônica de prática educativa contraditória ao modo capitalista (Saviani, 2011).

A PHC, segundo Saviani (2006), se apresenta como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e de desenvolvimento da prática educativa escolar, promovendo atividades diversificadas que levam os alunos a desenvolverem atitudes contributivas para a melhoria e a preservação, tanto do meio ambiente quanto de qualquer outro meio em que estejam inseridos. Isso faz com que desenvolvam uma consciência ambiental crítica, contribuam significativamente e se tornem agentes transformadores onde quer que estejam. Nesse sentido, devemos trabalhar sempre os conceitos que permeiam a consciência pessoal visando à responsabilidade de cada indivíduo para com o meio ambiente, assim, a observação, a análise; a comunicação; a criatividade; o estabelecimento da

segurança e da autonomia na aprendizagem, para que tenhamos uma visão integrada do mundo em que vivemos (Currie, 2000).

Então, para a EdoC, no que se refere à preservação do meio ambiente, é necessário "[...] pensar a prática EA como aquela que, juntamente com outras práticas sociais, está ativamente implicada no fazer histórico-social, produz saberes, valores, atitudes e sensibilidade e, por excelência, é constituída da esfera pública e da política" (Carvalho, 2008, p. 187).

Nessa perspectiva, a EdoC carrega consigo uma pedagogia nova, com possibilidades de orientar a prática que leve à preservação ambiental, tomando como base seu contexto social e sua realidade ecológica, sociocultural e política. Não basta ter uma pedagogia com esperança de transformação social, se os saberes e as responsabilidades não forem moldados a partir da experiência concreta com o meio social e físico.

Também, como explica Gadotti (2001, p. 34-35), ao afirmar sobre a necessidade de colocar "[...] o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, isto é, não reduzindo a ação educativa ao estritamente pedagógico, mas trazendo à tona o político presente na mesma pedagogia". A questão da EdoC no Brasil nunca deixou de ser um desafio a ser vencido. Nessa lógica, devemos pensar que os problemas que surgem da realidade socioeconômica são motivos suficientes para pensarmos o mundo a partir do lugar em que vivemos.

Dessa forma, criamos nossas identidades, encorajamos e formamos nossa cultura. Nesse sentido, Caldart (2002, p. 26) expõe que a Educação do Campo se constitui na: "[...] luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo". Para a autora, o "no" se refere ao direito de ser educado no lugar onde

vive, e o "do", ao direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Fica evidente que, a luta dos sujeitos do campo era por uma educação pensada, diferente da educação rural, que traz uma política de formação para o mercado de trabalho. É importante que a escola faça uso de atividades com uma nova concepção de conceitos baseados na PHC, que associe a realidade do sujeito aos mais variados aspectos da vida no campo, que compreenda sua história baseada em valores, crenças e saberes distintos, pois cada pessoa nasce em uma cultura diferente e nisso, não podemos deixar de lado a preservação do meio ambiente.

A classe trabalhadora do campo busca ser representada como povo, como sujeitos de direitos coletivos. Tal luta nasceu das reivindicações dos movimentos sociais, em especial, as Ligas Camponesas, entre as décadas de 1940 e 1960; e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado na década de 1980, e que, por meio delas, realizaram significativas transformações na sociedade camponesa.

A trajetória transcorrida no processo de luta tem mostrado que a EdoC, como política pública, é um direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988) e que há diferenças que representam traços marcantes da identidade. Assim, a questão nos convida a lutar por uma educação que respeite o jeito de educar, bem como o modo de construir na formação de pessoas como sujeitos de direitos.

Com toda essa importância, é sabido que as escolas na sua trajetória de educação rural passaram por um processo de luta interno. O homem do campo foi configurado como exemplo de atraso e conformidade com os interesses capitalistas que exercia

forte influência na política educacional, que a todo momento, interfere no processo de educação, objetivando "treinar e educar" os sujeitos campestres.

Porém, essa política não compensatória e, muitas vezes, descontextualizada da realidade do campo, passa a ter sentido na perspectiva da PHC que, de acordo com Saviani (2011), objetiva trabalhar educativamente o ato de construir intencionalmente a humanidade em cada indivíduo, criada historicamente e coletivamente. Essa tomada de consciência sobre a prática na EdoC deve levar o professor e o aluno a uma investigação sobre o senso comum que possibilite refletir sobre o problema principal, o que requer atitudes de investigação, de reflexão crítica e de participação ativa, resultando, principalmente, na proteção ambiental que faz parte da subsistência da população e das gerações futuras.

A educação destinada aos camponeses no Brasil, desde a aprovação da Constituição de 1988, tem sido alvo de desafios e lutas a serem superadas. Os problemas decorrem de uma política educacional socioeconômica que influencia no tipo de educação totalmente contraditória ao povo camponês. O meio rural, com suas particularidades, fomenta uma prática docente que seja dialógica com uma interlocução contínua com os protagonistas sociais da escola e da comunidade, que insira a realidade do camponês e suas experiências vividas, que envolvem todo o contexto social, econômico e ambiental, com seus modos de produção e de existência. Nessa perspectiva, Pinheiro (2007, p. 01) coloca que "[...] as famílias têm procurado resistir na terra. Mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo".

Diante disso, é necessário garantir, no processo de educação, desde o que está como direito na Constituição Federal (Brasil, 1988) às demais leis, uma educação que possibilite uma formação crítica, emancipatória, pautada na análise da própria realidade, dos problemas enfrentados, envolvendo a preservação do meio ambiente e as condições de vida e de produção de existência. Nesse aspecto, destacamos desde o direito à educação ao direito ao meio ambiente, pois "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (Brasil, 1988, n.p.). Isso implica condições ambientais para todos e responsabilidades na preservação.

O currículo escolar reflete a necessidade de uma reorganização curricular, socializando a cultura local em todos os seus aspectos, trazendo conteúdos formais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 28, é preciso promover condições de adaptação às especificidades de cada comunidade (Brasil, 1996), bem como a valorização da identidade dos estudantes em escolas do campo. As práticas pedagógicas, nesse sentido, precisam ser pensadas e desenvolvidas de acordo com os interesses e os modos de ver e estar no seu mundo, de acordo com as problemáticas sociais, ambientais, culturais, entre outros. E, no que se refere à preservação ambiental, é importante afirmar que a EA deve estar em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988), buscando conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Entretanto, isso requer do professor uma prática que envolva o diálogo, assuma uma postura de compreender o

universo como um todo e compreender que, quando tratamos do meio ambiente, estamos nos referindo à relação entre todas as coisas vivas e não vivas que ocorrem no planeta, à relação entre os ecossistemas e a vida humana, e que a vida humana depende dos ecossistemas preservados.

É nesse sentido que articulamos as discussões com a EdoC, no sentido de que as práticas desenvolvidas na escola do campo sejam pautadas nas condições ambientais em que os sujeitos vivem, na preservação do meio ambiente, na valorização da vida em todos os seus sentidos, no cuidado dos rios, das florestas, dos animais, da fauna e da flora. A EdoC, proposta conforme a PHC, traz uma prática humanitária, que tem como um dos seus princípios, o respeito às diferenças e a promoção do convívio saudável entre os homens e a natureza (Caldart, 2004).

A partir disso, a seção seguinte, traz a articulação da Educação do campo com a preservação do Riacho da Ponte.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRESERVAÇÃO DO RIACHO DA PONTE: UM BEM COMUM PARA TODOS

No contexto atual, discutir a preservação do meio ambiente no cotidiano da sala de aula é de suma importância, considerando os graves problemas ambientais. É notório que as mudanças climáticas, o desmatamento, a poluição de rios e riachos e a redução da biodiversidade são alguns dos problemas socioambientais que afligem o nosso planeta. Os riachos são recursos naturais e requerem preservação, pois nenhum recurso natural aqui na Terra pode ser classificado como “infinito”, visto que são recursos esgotáveis.

Neste estudo, pontuamos acerca da problemática da preservação ambiental do Riacho da Ponte, localizado na localidade Riacho da Mata, a 300 m da Escola Municipal Sebastião Leal, possui um córrego de margem estreita. Além dessa localidade, seu percurso corta várias outras localidades vizinhas. O riacho é cortado por uma ponte de concreto, que dá acesso a outras localidades próximas. Devido ao difícil acesso em tempos de chuvas (inverno), suas águas eram bastante utilizadas por grande parte dos moradores para o consumo diário (pesca, lazer, uso doméstico e outras utilidades).

Trazer esta temática é uma questão de cidadania que deve estar presente ao longo da vivência escolar por meio da EdoC, em que a prática pedagógica deve ser pautada em uma prática social inicial, buscando a produção de uma nova prática social, com base nas discussões de Saviani (2011), quando postula sobre a PHC. Nesse sentido, segundo Moraes e Jordão (2002, p. 374), é importante destacar que "[...] as gerações atuais precisam de uma nova cultura em relação ao uso da água, pois, além da garantia de seu próprio bem-estar e sobrevivência, devem cultivar a preocupação com as próximas gerações e com a natureza, as quais, por certo, também têm direito a esse legado".

Nessa perspectiva, é necessário refletirmos sobre a preservação do meio ambiente e as ações da sociedade sobre ele. Por isso, nesse momento, é de grande relevância contextualizar atividades que favoreçam atitudes de cuidado e de preservação ambiental, desde a mais tenra idade. As gerações futuras precisam ter a garantia da natureza em sua complexidade preservada. Para tanto, são necessárias e urgentes estratégias articuladas com a realidade, para se pensar sobre os problemas nessa realidade, o que modificaria e renovaria a formação humana.

Essa perspectiva reveste-se de um novo olhar para sua formação cidadã, visto que sensibiliza as crianças já nos anos iniciais, tornando-as adultas conscientes do seu papel no futuro, assumindo o compromisso de contribuir, de maneira significativa, com suas ações e atitudes, no que diz respeito à problemática de preservação do meio ambiente, em especial o Riacho da Ponte, temática deste estudo.

Dessa forma, vale ressaltar que é dever do Estado garantir a EA (Brasil, 1988) e criar condições para que a escola a promova, conforme a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências (Brasil, 1999). Tal conceito, sob o aporte principal, partirá de princípios e de objetivos que primam tanto pelos aspectos conceituais quanto pela aplicação na sua práxis. Os princípios acerca da EA estão pautados na concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade, bem como na abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais (Brasil, 1999).

Isso se faz tendo como princípio a ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo; a educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente (Brasil, 1999).

Nessa perspectiva, a EdoC articulada à PHC abordará a EA como um componente essencial e permanente no processo de ensino. Esse processo deve ser visto como uma aprendizagem

permanente, compreendida por meio de diversas formas de conhecimento, habilidades e competências, visando formar cidadãos mais comprometidos com a melhoria local e planetária, capazes de interagir melhor com o seu semelhante e o espaço geográfico. O art. 11 da Lei n. 9.795 complementa ao dizer que a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas (Brasil, 1999).

A escola, diante dessa responsabilidade, da necessidade de trabalhar essa problemática, se constitui em um local ideal para promover discussões que levem a aprendizagens e que promovam uma consciência ambiental voltada para a formação de atitudes preservadoras do meio ambiente, constituindo-se em espaço de diálogos, de reflexões acerca de conhecimentos, de análises de atitudes que possibilitem refletir sobre os valores e condutas ambientais, de forma contextualizada, crítica e responsável.

Nessa perspectiva, é necessário pesquisar como o Riacho degradado pode ser restaurado. O que pode e deve ser trabalhado na escola por meio da relação com a PHC, suporte teórico que temos adotado como referencial para pensar uma nova educação ambiental, numa perspectiva crítica, que consiste na socialização e na problematização dos conteúdos inseridos por meio da reflexão e no intuito de construir uma postura ética que o torna tão relevante e atual.

As instituições de ensino já estão conscientes de que a problemática de proteção ao meio ambiente tem sido destaque global e precisa ser trabalhada com toda a sociedade. Essa temática já foi incorporada como tema transversal nos currículos escolares (Brasil, 1999) e esse é um processo essencial para todos os níveis de ensino e, em especial, nos anos iniciais da escolarização, pois as

crianças, quando adultas, serão transmissoras dos conhecimentos adquiridos na escola.

No entanto, a figura do professor diante de seus alunos, fazendo uso da PHC, procura resgatar os seus conhecimentos prévios para, a partir destes, articular os conhecimentos construídos no "senso comum" aos conhecimentos científicos, no intuito de que os educandos transformem sua realidade/sociedade com a nova concepção dos conteúdos. E assim, trabalhar atitudes, valores, para que o aluno aprenda a respeitar e praticar ações voltadas à preservação ambiental como um bem comum para todos (Gasparim; Penenucci, 2008).

E, nessa perspectiva, o papel dos professores é essencial para refletir e buscar as transformações na educação, com a formação de uma visão crítica, de valores e de uma ética para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável. "A relação entre meio ambiente e educação, assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos e riscos ambientais que se intensificam" (Jacobi, 2005, p. 15).

Sendo uma exigência legal (Brasil, 1988, 1996, 1999), a escola deve trabalhar essa temática de proteção ambiental, por meio de atividades, considerando os níveis de ensino, com

projetos, trabalho que pode envolver o lúdico, os jogos, as brincadeiras, a partir de uma prática pedagógica nas escolas do campo pautada na realidade local, considerando o conhecimento dos alunos. Esses aspectos requerem atitudes que interajam com toda a comunidade em prol da sustentabilidade e do bem comum a todos, tendo em vista que para atingir o bem comum devem- se somar atitudes individuais.

As práticas de preservação ambiental nas escolas do campo contribuirão para sanar os problemas ambientais, sendo estes os que mais afligem o Riacho da Ponte, da localidade Riacho da Mata (queimadas, corte de árvores, má gestão de água), tendo como base a prática irracional da agricultura de subsistência, queimadas descontroladas nos arredores e corte ilegal de árvores, sem fiscalização de órgãos competentes agravando, assim, o problema. Todavia, são problemas enfrentados atualmente e no futuro, porém, para que essas práticas funcionem, elas não devem ser tratadas somente na semana do meio ambiente, como práticas pontuais, arbitrárias ou irrefletidas, dando ênfase somente nos aspectos de como a natureza pode ser cuidada.

É nessa perspectiva que a PHC, segundo os pressupostos teóricos de Saviani (2016), contribui com uma alternativa teórico-prática que faz relação com o dia a dia do aluno, levando em conta a cultura e os problemas sociais do local e deve estar presente em diversos momentos do currículo escolar, sem tratar a questão como data festiva, conforme tradicionalmente destacado no calendário. Com toda essa discussão, partimos da afirmação de Saviani (2016), de que a educação escolar tem uma função específica: a de socializar o saber sistematizado pela cultura.

A PHC que tem sido adotada como referencial na prática de preservação ambiental na EdoC traz a certeza de que a educação escolar parte da socialização e da problematização dos conteúdos que surgem da prática social em que aluno e professor estão inseridos, firmando-se num processo que proporcione ao aluno se apoderar dos instrumentos a partir das reflexões teóricas e práticas necessárias à resolução dos problemas detectados na prática social, vislumbrando uma prática transformada (Saviani, 2016). Existem diferentes modos de entender a realidade, como também

as diferentes concepções teóricas e posições metodológicas que especificam a construção do objeto estudado. E esses aspectos nos possibilitaram pensar sobre estratégias para se trabalhar nas escolas da Educação do Campo, visando à preservação do meio ambiente, com destaque para o Riacho da Ponte.

No tópico a seguir, discutiremos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, desde a construção de dados à análise deles.

4 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste trabalho, fizemos a opção pela abordagem qualitativa com a pesquisa-ação, por considerar que é a que mais se adéqua ao nosso objeto de estudo. Segundo Thiollent (2008), a pesquisa-ação não se limita à ação restrita de um "ativismo", mas visa elevar o conhecimento e o nível de consciência das pessoas e dos grupos envolvidos, principalmente, das classes populares ou desfavorecidas socioeconomicamente. Então, não se caracteriza apenas como um instrumento científico, mas favorece a aprendizagem de todos os envolvidos, na medida em que ocorre a partilha de conhecimento entre pesquisadores e pesquisados, concomitantemente.

A pesquisa-ação se desenvolve pautada na metodologia que tem como base os projetos de pesquisa educacional. E, segundo Thiollent (2008), para trabalhar com essa orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações, dados e conhecimentos de uso mais efetivo para a prática, o que proporcionaria outras condições e ações para contribuir com a transformação de

situações na própria escola, no próprio contexto social, em que os alunos estão inseridos.

Diante dessas vantagens da pesquisa-ação, o nosso estudo visa realizar uma intervenção no contexto em que se insere o objeto de estudo. A pesquisa será desenvolvida na comunidade Riacho da Mata, na Escola Municipal Sebastião Leal, local onde se localiza o Riacho da Ponte, no sentido de desenvolver ações junto à comunidade escolar para a preservação do ambiente natural. A pesquisa-ação tem como uma de suas principais características conter em si a definição de ações/intervenções, que, no caminhar do processo investigativo, serão executadas coletivamente, com professores, comunidade ou grupos pesquisados.

A partir dos princípios da pesquisa-ação, os dados para este estudo foram construídos por meio de observação participante e de questionário. A observação participante possibilita um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, acompanhando as experiências diárias dos sujeitos e apreendendo o significado que atribuem à realidade e às suas ações (Lüdke; André, 1986). É utilizada ainda, para construir dados em situações em que as pessoas se encontram, desenvolvendo atividades em seus cenários naturais, permitindo examinar a realidade social.

Em nosso estudo, a observação participante ocorreu ao realizarmos o Inventário da Realidade, por meio do qual produzimos dados que permitiram traçar um diagnóstico e, em seguida, elaborar o projeto de intervenção. As observações durante a realização das atividades do projeto foram registradas no diário de campo. Também usamos o questionário, utilizado com os professores. O instrumento tinha perguntas abertas acerca da problemática, o que possibilitou reflexões importantes

daquilo que está sendo observado/pesquisado. Sendo assim, Thiollent (2008) diz que, para que haja uma ampla discussão dos questionários, ou seja, eles precisam ser testados e aprimorados, antes de serem distribuídos para melhorar a formulação e evitar ambiguidades. Os partícipes da pesquisa foram três professores das áreas de História, Geografia e Ciências, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a análise dos dados, optamos pela técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), possibilita analisar os conteúdos emitidos pelos partícipes do estudo, fazendo uma descrição analítica e crítica do que é dito e não dito em palavras, buscando compreender o objeto de estudo em seu contexto, a partir de uma problemática vivenciada pelos sujeitos. Por isso, de acordo com Gil (2007), a pesquisa é definida como um procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Nesse sentido, a seção que segue, traz os resultados e as discussões acerca da problemática em estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS AO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões, trazendo desde a apresentação da comunidade até as análises crítico-reflexivas dos dados construídos em torno da temática, que visou fazer discussões acerca da prática docente na Educação do Campo em articulação com o meio ambiente, fundamentada nos aportes teóricos da PHC, visando desenvolver ações para a preservação do Riacho da Ponte, na localidade Riacho da Mata.

As ideias aqui apresentadas trazem uma breve apresentação da Comunidade e uma descrição do projeto idealizado, pontuando as possibilidades e as expectativas com o trabalho educativo com projetos, conforme seguem.

A comunidade Riacho da Mata está localizada a 10 km da sede do município de Nossa Senhora dos Remédios/PI e possui aproximadamente 150 moradores. Sua formação comunitária teve início por volta dos anos de 1950, tendo apenas um morador (Francisco Fortes), que teve a posse das terras na época, sem documentação. Com o passar dos anos, vendeu-as para o governo, que fez a doação para os moradores. Foi uma conquista sem lutas forçadas, mas passivas.

A escola, fundada em 1978, recebeu esse nome em homenagem ao deputado estadual (Sebastião Leal) e todas as casas ficam próximas da escola. A maioria delas é coberta de telhas, e somente três são de palha. Os moradores possuem água encanada e outros carregam água de chafariz e possuem luz elétrica. A comunidade conta com um posto de saúde, uma igreja, uma casa comunitária de farinhada, algumas quitandas (pequenos comércios), um campo de futebol e o Riacho da Ponte, que banha a comunidade. O local é de fácil acesso, tem estradas, tem um povo acolhedor e batalhador.

O que nos motivou a elaborar o projeto, como um guia para a organização do trabalho metodológico, foi o intuito de realizar ações para a preservação do Riacho. Para a elaboração desse projeto de intervenção, partimos do pressuposto de que a água é um elemento essencial à vida, sendo buscada pelo ser humano em qualidade adequada para consumo e em quantidade suficiente para atender às demandas de abastecimento público, para as mais diversas atividades do desenvolvimento econômico.

Na busca por uma conceituação propriamente dita, observamos que em uma definição no latim, a água é uma substância cujas moléculas são compostas por um átomo de oxigênio (O) e dois átomos de hidrogênio (H).

Atualmente, são bastante notórias as preocupações com as condições ambientais, que alcançam segmentos da esfera social, política e econômica em um contexto local, regional e mundial. Nisso, podemos perceber que os recursos hídricos do planeta estão esgotando-se em uma escala crescente, fato proveniente da ação antrópica, que desencadeia a poluição dos rios, das nascentes e dos mananciais, associada ao consumo irresponsável e sem uma base sustentável para o desenvolvimento econômico e social, sendo esse um dos fatores que tem contribuído para a redução da água do planeta.

Três quartos da superfície da Terra são cobertos por água, correspondendo a 354.200 km do planeta, formados por oceanos, rios, lagos, pântanos, manguezais, geleiras e as calotas polares. Dos 1.386 milhões de km^3 de água, apenas 2,5% desse total são de água doce, sendo que, especificamente, 68,9% estão na forma de geleiras, significando que apenas 0,3% de toda a água da Terra está acessível e pode ser consumida diretamente da natureza (Martins, 2003). Diante desse fato, esse recurso, apesar de se encontrar acessível em grande porcentagem no globo terrestre, na realidade, apenas uma pequena parcela é destinada ao consumo para a manutenção dos seres vivos.

Com o crescimento econômico e populacional, podemos observar o surgimento de uma questão problemática, que é a falta de conscientização e de preservação do ciclo natural desse recurso hídrico, que vai se degradando e acaba tornando-se impróprio para o consumo, ameaçando a sobrevivência no planeta. Mediante

o exposto, apresentamos o seguinte projeto intitulado: Riacho da Ponte: conscientizar e preservar para não acabar.

O presente projeto se justifica pela relevância e pela urgência da temática, o qual visa propor estratégias pedagógicas que envolvam toda a comunidade escolar, em prol da preservação do Riacho da Ponte, localizado no contexto da comunidade, onde se situa a escola Sebastião Leal. A proposta busca desenvolver atividades para criar espaços de discussões acerca da conscientização para a preservação do Riacho da Ponte.

Esse Riacho é um bem de grande importância para a comunidade, visto que ele é o único riacho de água corrente daquele local, e que há muito tempo sofre com a poluição e o descaso da população, e que, recentemente, vem se percebendo sua escassez de água e um dos fatores principais é a poluição, por meio de queimadas próximas ao riacho, corte de árvores e mau uso da água, dentre outros aspectos.

O projeto tem como objetivo geral despertar a conscientização acerca da preservação ambiental, no que se refere ao uso e à conservação das águas do Riacho da comunidade. Como objetivos específicos: compreender a água como elemento essencial para a sobrevivência dos seres vivos e a necessidade de preservá-la, identificar as diversas maneiras de evitar a poluição e a contaminação do Riacho da Ponte e a sua importância para a comunidade, promover, junto à comunidade escolar, atividades sobre a preservação do Riacho da Ponte, realizar estudos com a comunidade escolar sobre como podemos preservar as águas do Riacho da Ponte. O mesmo tem as seguintes propostas de atividades: Promoção do "Dia do Combate à Poluição": abertura do projeto nas escolas com rodas de conversa e exposição de vídeo sobre a importância da água; Realização de uma palestra

sobre “O uso consciente da água”, com participação de toda a comunidade escolar; Realização de uma caminhada com a comunidade escolar para visita ao Riacho da Ponte; Estudos em sala de aula sobre a importância do Riacho da Ponte para a comunidade; Realização de oficinas de produção em sala de aula: poesias, panfletos e paródias; Produção de uma maquete, a partir de relatos dos moradores, trazendo aspectos do Riacho de alguns anos atrás (sem poluição, quantidade de água, largura) e como está atualmente; Encerramento com um seminário e exposição das atividades desenvolvidas durante a semana do projeto.

Essas atividades do projeto serão desenvolvidas durante um mês com atividades em sala de aula e a culminância será em uma semana denominada “Semana da água”, na Escola Municipal Sebastião Leal, local onde serão apresentados os trabalhos produzidos acerca da conservação ambiental do Riacho da Ponte. Esse percurso visa desenvolver ações pedagógicas que despertem o interesse e a conscientização dos educandos, professores, gestores e toda a comunidade escolar, quanto aos cuidados que devem ser tomados nesse local, que outrora estava com as suas águas preservadas e, hoje, encontra-se bastante degradado e poluído, passando, recentemente, por um processo de escassez de água.

Nesse sentido, o corpo docente irá desenvolver diversas atividades com os alunos. Intencionamos, com isso, proporcionar vias para a conscientização na forma de pensar e em suas atitudes, no que se refere à preservação ambiental. Tais atividades se desdobram na caminhada para verificar a problemática do Riacho da Ponte, em pesquisas sobre o uso consciente e a preservação da água com a produção de cartazes sobre esse estudo; entrevistas com os moradores para, em seguida, produzir dados para a

construção de maquetes que representam o antes e o depois do Riacho.

As atividades em sala de aula terão como propostas a produção de poesias e de paródias, coreografias e coral sobre a água, dentre outras atividades que possibilitem aos alunos refletir sobre o tema. Também pretendemos realizar um seminário com toda a comunidade e, juntos, buscarmos alternativas para a preservação do Riacho. Para a realização dessas ações, serão utilizados materiais reciclados, materiais didáticos, internet e caixa de som, como ferramentas de apoio ao desenvolvimento das atividades.

É válido destacar que esse projeto nasceu a partir dos estudos realizados durante o curso sobre a Educação do Campo na perspectiva da PHC (Saviani, 2011), os quais proporcionaram reflexões para a necessidade de uma prática transformadora, com uma visão crítica e objetiva, por meio da qual foi possível recuperar a unidade da atividade educativa no interior da prática social, que se orienta a partir de uma prática inicial, visando sua transformação, articulando seus aspectos teóricos e práticos.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o trabalho com projetos é pautado no coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar, o que proporcionou aos educandos e educadores, pensar acerca dessa temática de forma crítica e reflexiva. O trabalho com projetos amplia as possibilidades de o professor ter uma nova maneira de ensinar, uma nova postura pedagógica, dando condições de ruptura e levando os alunos a tomarem suas próprias decisões e cujos conteúdos devem ser conectados a uma problemática do contexto social, político e econômico do aluno, significando uma outra maneira de repensar a prática pedagógica e as teorias que a embasam.

Por isso cuidar do destino do nosso meio ambiente é responsabilidade de todos. Sendo assim, a escola é um lugar favorável e apropriado ao exercício da Educação Ambiental. Por oportuno, é importante que trabalhemos no sentido de envolver nossos estudantes, professores, pais, servidores e comunidade escolar no resgate de conciliar a teoria com a prática no dia a dia, garantindo o futuro do planeta e da humanidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca da problemática ambiental promoveu uma reflexão relevante com as discussões realizadas para a delimitação dos objetivos, possibilitando-nos pensar em uma prática pedagógica pautada em pesquisa, visando ações socioambientalmente sustentáveis, baseadas nas postulações teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que parte de uma realidade social. Ao aliar a pesquisa à prática pedagógica na Educação do Campo, foi possível fazer com que a comunidade escolar pensasse sobre a problemática, a partir da proposta do projeto de intervenção.

Compreendemos que a transformação da educação não se traduz, necessariamente, em uma transformação da sociedade, mas, no envolvimento de toda a sociedade, pautada em uma ação pedagógica crítica e em uma prática social, fundamentadas nos preceitos da PHC, o que contribui para uma prática transformada e para uma tomada de consciência do seu papel cidadão na sociedade em que estamos inseridos.

A partir dessa experiência desenvolvida na escola Sebastião Leal, foi possível, por meio dos estudos, fazer uma análise da realidade local do meio ambiente, bem como elaborar

um projeto que tem como foco principal, "a preservação do meio ambiente em defesa da proteção do Riacho da Ponte". Nele, professores e estudantes avançaram do conhecimento do senso comum, apropriando-se dos conhecimentos historicamente sistematizados e desenvolveram, como protagonistas, uma iniciação científica voltada para a preservação ambiental, pensando na sustentabilidade do planeta.

A PHC, a partir dos estudos de Saviani (2016), se volta para resgatar o papel da escola com a responsabilidade de criar condições para tornar acessível o saber historicamente produzido, sistematizado e científico. É na escola que iremos encontrar esse conhecimento, um espaço para a construção do saber, que nos conta a nossa história e remete a construção de toda a humanidade.

Com a realização desse estudo, foi possível constatar, a partir dos relatos dos professores e da observação participante, a quase total ausência da Educação Ambiental na prática pedagógica. Diante disso, faz-se necessária e urgente a inserção da temática no PPP, bem como, uma reformulação das propostas curriculares dos cursos de graduação em licenciatura, ou seja, na formação inicial e na formação continuada, considerando a relevância da temática no contexto da atualidade. Esse movimento implica pensar em outros temas que permeiam essa temática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [(Constituição, 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CURRIE, Karen. **Meio ambiente**: interdisciplinaridade na prática. Campinas, SP: Papirus, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233–250, maio/ago. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. **Cadernos ANPAE**, Rio Grande do Sul: UFRGS, 200.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e educação. **Princípios**: Revista Teórica, Política e de Informação, São Paulo, n. 82, p. 37-45, dez. 2005/jan. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: IFCH/

UNICAMP, 2012. Exposição apresentada na mesa-redonda "Marxismo e educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica". Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121–135, maio/ago. 2007.

O trabalho pedagógico com projetos didáticos:

transformando o lixo em brinquedos e jogos lúdicos

Sebastiana Morais Silva Resende
Márcia Reojane Gomes de Moura

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com projetos didáticos é uma realidade nas escolas brasileiras, particulares ou públicas, pela sua grande e fundamental contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente as escolas escolhem para trabalhar alguns temas específicos com uma metodologia diferenciada e interdisciplinar, fazendo uso do lúdico de forma que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos.

Os projetos didáticos oportunizam ao estudante, independentemente do nível de ensino em que está matriculado, vivenciar de forma inovadora diversos aspectos do meio em que está inserido, sendo também uma forma de favorecer, além da interdisciplinaridade, a contextualização, aspectos de grande relevância na formação escolar do estudante, comprovando que as diversas áreas do conhecimento se complementam e dialogam entre si sobre os mais diversos temas.

Nesse sentido, trabalhar com projetos didáticos é uma forma de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação do campo, pois o

mesmo possibilita práticas de ensino baseadas na realidade dos educandos, levando-os a se sentirem sujeitos da aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância dos projetos didáticos como prática pedagógica em uma turma multisseriada de uma escola do campo e como objetivos específicos compreender como as práticas educativas a partir de projetos didáticos podem promover a construção do conhecimento pelo aluno; descrever como foi desenvolvido o projeto didático em uma turma multisseriada em uma escola do campo; refletir sobre a importância dos projetos didáticos a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Este tema surgiu da inquietação de compreender a importância dos projetos pedagógicos nas práticas pedagógicas de professores em classes multisseriadas em escolas do campo. Nessa perspectiva, faz-se o seguinte questionamento: "Qual a importância do trabalho educativo com projetos didáticos no processo de ensino e aprendizagem com alunos de turmas multisseriadas na educação do campo?"

Desse modo, optamos por pesquisar sobre o trabalho com projetos didáticos no processo de reciclagem. A reciclagem é um processo de reaproveitamento do material que é descartado pela sociedade. Tal abordagem se torna importante em um mundo em que a produção de lixo aumenta a cada dia. Para o início do processo de reciclagem de materiais, é fundamental conscientizar a comunidade, os pais, os alunos e a equipe escolar sobre a separação do lixo reciclável em casa e na escola. Atitudes como essas podem evidenciar os benefícios gerados pela reciclagem e os desafios enfrentados para sua implementação. Contudo, o processo de coleta seletiva só pode ocorrer de forma eficiente se

a população for orientada no sentido de organizar o lixo reciclável por meio de uma política de orientação.

O presente estudo realiza uma análise sobre a importância dos projetos didáticos para a prática pedagógica do professor que atua em classes multisseriadas na educação do campo. Nesse sentido, optamos pela abordagem metodológica qualitativa, pois ela estuda os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano. Diante das dificuldades em lidar com o lixo, e este, por sua vez, reciclável, é fácil perceber a necessidade urgente de buscar alternativas para a reutilização de materiais recicláveis a fim de transformá-los em instrumentos úteis que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem. É um desafio.

O estudo deteve-se no seguinte referencial teórico: Caldart (2008), Saviani (2008), PCNs (1998), Arroyo (2008) e ainda no inventário desenvolvido junto à comunidade morro-chapeuense, momento de muita troca de conhecimento e aprendizagem.

Serão abordados os seguintes tópicos: o referencial teórico, no qual discutiremos educação do campo, a Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho educativo com projetos; em seguida, a metodologia, os resultados, as discussões e as considerações finais.

A educação ambiental é a ferramenta que proporciona sensibilidade na comunidade-alvo das ações interventoras; ela subsidia conhecimentos sobre a problemática da geração e do descarte inadequado do lixo, favorecendo a prática da coleta seletiva e da reciclagem. No Brasil, o aumento da produção de produtos vem crescendo em ritmo acelerado e, com isso, surgem os problemas relacionados ao descarte inadequado dos resíduos, fazendo com que estes voltem para a natureza de

maneira prejudicial. As alternativas de reaproveitamento e de reciclagem, infelizmente, não têm sido suficientes para suprir essa necessidade tão urgente. Podemos ressaltar que a reutilização contribui de maneira positiva em relação aos aspectos sociais, econômicos e ambientais, e o reaproveitamento e o descarte adequado desses resíduos trazem benefícios positivos ao meio ambiente e a toda a sociedade. Porém, é válido lembrar que "a reciclagem deve ser considerada a última tentativa para redução destes resíduos", pois o que deve ser feito em primeiro lugar é a conscientização para a redução do consumo, evitando, assim, o acúmulo de lixo na natureza. Para que isso aconteça, a educação ambiental tem um papel muito importante.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população campesina, sendo aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado com a sociedade brasileira na promoção da educação como um direito para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções, foram elaboradas reformas educacionais que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/1996), que possibilitou o reconhecimento da diversidade e da singularidade do campo.

É importante destacar que as principais conquistas relacionadas à educação do campo partiram de movimentos da sociedade civil organizada, que lutaram intensamente pela

educação do campo, levando em consideração as especificidades do povo campesino.

Para Caldart (2009), esse modelo de educação nasceu vinculado aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra e sem trabalho, dispostos a reagir, lutar e se organizar contra a situação em que se encontravam, ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Caldart (2008) ressalta também o direito que o povo campesino tem de ser educado no lugar onde vive e que a educação deve ser pensada a partir das singularidades do lugar e com a participação dos sujeitos, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais da comunidade.

Nessa perspectiva, as escolas do campo precisam ser protagonistas do processo educativo, visando a uma educação emancipadora, valorizando a agricultura familiar, as religiosidades, a formação étnica, o respeito à historicidade, à memória coletiva, à identidade camponesa e os saberes sociais.

A educação do campo se posiciona como uma contra-hegemonia ao modelo de educação rural que considera o campo somente como espaço de produção e não como espaço de vida, rompendo, assim, com uma educação para o meio rural que é descontextualizada, elitista e tem uma concepção urbano-industrial. Trata-se de uma resposta à subalternização imposta aos povos do campo ao longo de séculos, que, em seu silenciamento pela opressão, sustentou a precarização da educação no campo e a demanda pela construção de um sistema escolar do campo. Para Caldart (2012, p. 262),

> A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais

> continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Nesse sentido, torna-se indispensável para uma educação do campo emancipadora que se levem em consideração a cultura, as características, as necessidades e os sonhos do povo campesino, na busca de assegurar garantias por meio de políticas públicas que permitam aos alunos do campo serem os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TRABALHO EDUCATIVO COM PROJETOS

Ao considerarmos as diferentes formas em que as classes multisseriadas vêm se constituindo e se organizando ao longo dos anos, faz-se necessário compreender que a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), sendo mediada por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares. A singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma ferramenta que visa contribuir para o trabalho educativo em classes multisseriadas em escolas do campo. Parte-

se do entendimento de Saviani (2012), que afirma que a ação desenvolvida pela educação é uma ação visível, que só se exerce com base em um suporte material. Desse modo, ela realiza-se num contexto de materialidade. Contudo, o autor também ratifica que não se deve perder de vista que a construção de algo requer uma visão do processo de construção como um todo, isto é, aonde se pretende chegar, quais as condições nas quais se realiza esse processo, o que já foi feito e o que há por fazer.

Dessa forma, compete ao professor de classes multisseriadas organizar o processo de ensino de tal forma que a aprendizagem aconteça, ou seja, que o conhecimento possa ser apropriado pelo aluno de maneira a ampliar o conteúdo e a forma de pensar do aluno com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Tomando como base o papel da educação escolar e de forma particular, o trabalho educativo com projetos didáticos, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos ser necessário que o professor de classe multisseriada ou de qualquer outra classe estabeleça, de forma consciente, uma relação entre o trabalho educativo que desenvolve e o seu compromisso histórico em preparar as gerações futuras como indivíduos singulares.

Para Saviani (2012), a educação é determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa, ao passo que a educação também interfere na sociedade, podendo contribuir para sua transformação. Nesse sentido, a escola é o lugar no qual os alunos se apropriam de um conhecimento sistematizado e elaborado, no qual eles desenvolvem a criticidade e ampliam seus conhecimentos para atuar na sociedade de forma consciente e realmente participativa.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar é valorizada, a partir das especificidades de seus sujeitos,

tendo a função de possibilitar um ensino que permita aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica. Desse modo, podemos perceber que a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como prática revolucionária. Ela não pretende ser uma prescrição técnica, um conjunto de regras operacionais e superficiais, ao contrário, toma o método dialético como referência para a organização da prática pedagógica e almeja estruturar o trabalho educativo como aquele que pode oferecer a cada ser humano as condições de apropriação do mundo da cultura já produzido pelos outros indivíduos que o antecederam.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa que estuda os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano. Denzin e Lincoln (2005a, p. 3) apresentam uma "definição inicial e genérica":

> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

O projeto "Transformando o lixo em brinquedos e jogos lúdicos", da Unidade Escolar Manoel Lages Rebelo, envolveu

alunos, professores e a comunidade local. Nesse sentido, foi realizado um questionário com alunos e pais, que nos possibilitou captar informações e opiniões para compreendermos como tratam o lixo que produzem. Essas informações foram de extrema importância, pois contribuíram para que o projeto didático fosse contextualizado com as reais necessidades dos alunos e dos pais.

Em sua definição citada anteriormente, Denzin e Lincoln (2005a, p. 3) destacam que as "práticas dos pesquisadores transformam o mundo". E o presente estudo dar-se-á em uma comunidade rural da cidade de Morro do Chapéu do Piauí, com alunos da rede municipal e a comunidade local. Na sequência, abordaremos os dados e discussões aqui levantados acerca do tema em pauta. Todavia, isso requer um aprofundamento sobre esses dados e seus envolvidos, que constituem o subprojeto idealizado para a nossa escola e comunidade.

Partindo da observação de que consumimos um grande número de produtos que vêm em embalagens descartáveis, constatamos que o homem passou a viver, então, na era dos descartáveis, em que a maior parte dos produtos é inutilizada e descartada. Costuma-se chamar de sucata esse material descartável, cujo destino é o lixo. Na realidade, sucata é a matéria-prima que pode ser reaproveitada com criatividade na construção de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos para serem trabalhados em aulas e nas atividades lúdicas desenvolvidas na escola e no dia a dia. Nesse sentido, foi a partir desse contexto que desenvolvemos um projeto didático sobre o lixo e a reciclagem, objetivando despertar uma consciência de sustentabilidade nos alunos e possibilitar experiências com sucatas, transformando-os em algo útil.

Desse modo, utilizamos objetos como garrafas PET, latas de alumínio e embalagens como ferramentas para a reciclagem e ressaltamos a importância da reutilização dos materiais em algo útil. Realizamos várias rodas de conversa para discutir a forma como descartamos o lixo que usamos, pois sabemos que grande parte desses materiais, quando jogados fora, leva muitos anos para se decompor, causando, assim, danos grandiosos ao meio ambiente. Nesse sentido, durante a execução do projeto, buscamos conscientizar toda a comunidade escolar de que é possível reciclar grande parte do lixo produzido, transformando-o em vários objetos, como brinquedos, utensílios domésticos e jogos educativos, entre outros.

Desse modo, trabalhamos a partir dos três conceitos: RECICLAR (Transformar materiais já usados, por meio de processo artesanal ou industrial, em novos produtos), REUTILIZAR (Reaproveitar o material em outra função), REDUZIR (Evitar a produção de resíduos, com a revisão de hábitos de consumo), proporcionando, assim, um diálogo a partir da conscientização dos sujeitos sobre a importância de zelar pelo meio ambiente em que estão inseridos.

5 AÇÕES DO PROJETO DESENVOLVIDAS OU A DESENVOLVER NA NOSSA COMUNIDADE

O projeto aqui em questão surgiu a partir da produção de um inventário, no qual pudemos perceber que a comunidade em geral não estava tratando o lixo de forma adequada, descartando no meio ambiente objetos que poderiam ter outras utilidades. Nesse sentido, para iniciarmos o referido projeto sobre lixo e reciclagem, propomos um trabalho de identificação da situação

ambiental do pátio da escola, no entorno da comunidade e nas residências dos alunos, no que diz respeito ao destino do lixo. Em seguida, realizamos algumas rodas de conversa para a discussão dos fatos que foram observados e a identificação do problema.

Após a identificação do problema, iniciou-se uma série de atividades na escola, como palestra educativa com os alunos e alguns moradores da comunidade, para explicar os principais impactos ambientais causados pelo lixo, sua destinação final e sua classificação, o processo de decomposição e os destinos do lixo; produção de cartazes sobre a importância de termos um ambiente sustentável; produção de textos sobre a temática; e aula-passeio para observar a situação em que o meio ambiente se encontrava. Um fato interessante que aconteceu durante a aula-passeio foi que, ao verem lixo no chão, os alunos o recolheram. Isso mostra como o trabalho com projetos didáticos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é importante, pois faz com que os alunos despertem uma consciência crítica e emancipadora acerca do que está sendo estudado.

No decorrer das atividades, propusemos que os alunos fizessem um relato de experiência sobre suas vivências no projeto. Vale ressaltar que essa atividade nos possibilitou observar o quanto os alunos desenvolveram a criticidade e seus conhecimentos acerca da temática.

Dentro das atividades propostas pelo projeto foi realizado também um dia de conscientização sobre a sustentabilidade com toda a comunidade escolar, onde os estudantes envolvidos apresentaram vídeos e realizaram uma peça teatral sobre a importância da reciclagem e panfletagem na comunidade. Esse dia de atividades possibilitou que a comunidade interagisse significativamente no projeto, deixando-o mais rico e recheado

de sujeitos com vivências e compreensões diferentes acerca da temática. Vale destacar que durante esse dia de conscientização, percebemos que muitos pais refletiram sobre o descarte inadequado do lixo na comunidade e, segundo os relatos dos alunos e a avaliação que foi realizada ao final do projeto, percebemos que houve uma significativa mudança no comportamento da comunidade, pois não se via mais lixo no meio ambiente, como antes era percebido. Nesse sentido, percebemos que atingimos o objetivo do projeto que era despertar nos alunos e na comunidade uma consciência sobre a importância de termos um ambiente saudável e da reutilização de objetos que iriam para o lixo em novos materiais úteis à vida cotidiana.

Para finalizar as atividades do projeto, realizamos oficinas com objetos recolhidos do lixo, dando-lhes uma nova utilidade, transformando-os em brinquedos e jogos lúdicos. Ao término das oficinas, foi realizado um momento de socialização na escola, onde foram apresentados os brinquedos e os jogos lúdicos produzidos pelos alunos. Na oportunidade, convidamos a comunidade escolar para prestigiar as atividades dos educandos e para aprender com a vivência da turma.

Vale destacar que nessa última etapa, em que os alunos estavam socializando seus saberes, pudemos perceber o quanto o trabalho com projetos didáticos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica possibilitou uma compreensão crítica sobre a temática do projeto e, principalmente, desenvolveu nos alunos comportamentos e atitudes que, com certeza, contribuirão para tornar o meio ambiente mais sustentável, pois eles, por meio do projeto, puderam experimentar a vivência de muitos saberes contextualizados à realidade campesina.

5.1 Possibilidades e expectativas com o trabalho educativo com projetos em nossa Comunidade

Trabalhar com projetos didáticos, dentro da perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitou realizarmos práticas pedagógicas que, com certeza, contribuíram para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos e de toda a comunidade escolar envolvida no projeto.

Durante a execução do projeto, foi possível observar o quanto são importantes as práticas educativas que coloquem o aluno como sujeito do processo educativo e o quanto trabalhar a partir da realidade do campo e de turmas multisseriadas torna o fazer pedagógico mais contextualizado e significativo.

Todas as discussões e práticas desenvolvidas sobre o lixo e sua relação com a reciclagem proporcionaram conhecimentos e informações acerca do meio ambiente, sua importância para a existência da vida e os aspectos relativos às formas de proteção, preservação ambiental e reutilização de materiais. Portanto, é bastante salutar que o professor que atua em classes multisseriadas no campo amplie suas práticas a partir da pedagogia de projetos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pois esta transforma o fazer pedagógico em algo concreto e contextualizado, uma vez que parte da realidade dos sujeitos do campo, possibilitando que eles transformem o meio em que estão inseridos e tornem-se sujeitos críticos e participativos na sociedade

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, foi possível perceber a relevância dos projetos didáticos, especialmente quando

desenvolvidos a partir de uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e considerando a realidade dos sujeitos do campo. Tais projetos proporcionaram práticas educativas significativas, promovendo o despertar de novas consciências nos alunos e gerando mudanças no seu comportamento.

Ratificamos, portanto, a importância dos projetos didáticos para a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas multisseriadas no campo. Estes projetos favorecem o desenvolvimento de metodologias contextualizadas e inovadoras, que incentivam os alunos a refletirem criticamente sobre os conteúdos estudados, promovendo, assim, uma mudança também nas suas atitudes e comportamentos.

Durante a execução do projeto didático sobre lixo e reciclagem, procuramos trabalhar com metodologias que dialogassem com a realidade dos alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e significativo. Observamos que essa aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos foi fundamental para um aprendizado mais envolvente e consciente.

A experiência com este projeto evidenciou a importância dos projetos didáticos nas escolas do campo, especialmente nas classes multisseriadas, pois contribuem para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada às necessidades dos sujeitos camponeses. Além disso, esses projetos favorecem a formação de indivíduos críticos e participativos, transformando-os em agentes ativos de sua própria realidade.

Entretanto, é necessário destacar que, embora muitos avanços já tenham sido conquistados, especialmente com a implementação de currículos mais próximos da realidade dos alunos do campo, ainda é preciso investir em mais estudos e

formações continuadas para os professores da área rural. Isso permitirá o desenvolvimento de projetos didáticos com maior autonomia e profundidade.

Por fim, o trabalho desenvolvido sobre lixo e reciclagem mostrou-se altamente significativo, não apenas pela aprendizagem sobre o tema, mas também pelas mudanças de atitudes observadas entre os envolvidos. Essa experiência confirma, mais uma vez, a importância do trabalho com projetos didáticos para os professores que atuam em turmas multisseriadas nas escolas do campo, destacando seu potencial transformador e emancipador para os sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Paulo. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: ABRANTES, Paulo. **Avaliação e educação matemática**. Rio de Janeiro: MEM/USU-GEPEM, 1995.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, 1998.

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete et al. **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis, RS: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B19zVxnRAF8XdENLSXZzOWtzVFE/view. Acesso em: 1 set. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227–247, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. O município: uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação básica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Temas da geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna; Todos Pela Educação, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação ambiental, educação em ciências, educação em espaços não escolares, educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Sheila Fagundes; FREITAS, Deisi Sangoi. Unidades didáticas interdisciplinares: possibilidades e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. **Atas [...]**. Bauru, SP: ABRAPEC, 2005.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Práticas pedagógicas em ciências**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Ensino de ciências com base na pedagogia histórico-crítica na 1ª série do ensino fundamental. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. **Formação de professores e a prática docente**: os dilemas contemporâneos [...]. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 7019-7031. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/139838. Acesso em: 16 out. 2022.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Protagonismo infantil na escola do campo**: caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares. 2019. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. 1. ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho; ARAÚJO, Paula Teixeira. **A literatura infantil no ensino de ciências**: propostas didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

VIANELLO, Luciana Peixoto. **Métodos e técnicas de pesquisa**. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: https://docplayer.com.br/1584163-Metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-luciana-peixoto-vianello.html. Acesso em: 15 set. 2022.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**: ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, TCC, projeto, slide. Ilustrações de Karla Vidal. Recife: Rêspel, 2017.

Trabalho educativo com projeto na Educação do Campo para o uso consciente da água em uma comunidade campesina

Lúcia Nunes de Carvalho
Wirla Risany Lima Carvalho

> É necessário hidratar a cultura, mudando a percepção sobre a água, reduzir a hidroalienação e tornar a sociedade e os indivíduos hidroconscientes.
>
> *Maurício Andrés, ambientalista.*

1 INTRODUÇÃO

Como uma modalidade de ensino da educação brasileira, a Educação do Campo ocorre em espaços que chamamos de rurais ou, em uma nomenclatura mais nova, do campo, situando-se no que já conhecíamos como zona rural. Estes espaços podem ser compostos de locais com vastas vegetações ou não, assim como florestas, espaços que servem à agropecuária e à agricultura, ademais, servem também às populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas, até matas de cocais.

A Educação do Campo se estabeleceu como modalidade para atendimento às populações rurais ou do campo, abrangendo as comunidades quilombolas, em assentamentos ou comunidades

indígenas. Por isso, tão necessário se faz considerar a diversidade contida nesses espaços camponeses, principalmente no tocante ao currículo escolar e às características de cada local, sua identidade e cultura, além das relações sociais desenvolvidas.

Para tanto, a Educação do Campo constitui-se em um espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais que defendem os direitos dessas identidades tão excluídas do cenário nacional. Por isso, foi necessário pensar e criar uma concepção político-pedagógica que abrangesse essa perspectiva.

Nesse contexto, precisamos compreender que as comunidades campesinas têm suas necessidades específicas e um problema bastante comum no campo diz respeito à água e seu manuseio. Temos consciência de que a água é um recurso básico para a sobrevivência humana e, embora 70% do planeta Terra seja composto por esse recurso tão precioso, sabemos que apenas 1% desse volume é considerado seguro para o consumo. Por isso, a água potável é reduzida a uma pequena fração, fazendo com que muitas pessoas não tenham este importante recurso natural em pleno século XXI.

Diante dessa situação, a partir de observações e experiências como docente em sala de aula de uma escola pública do campo, surgiu o interesse de pesquisar o papel da educação do campo por meio do desenvolvimento de um trabalho educativo com projetos para o uso consciente da água, recurso imprescindível para a vida da comunidade local.

Dessa forma, é importante que, desde cedo, seja desenvolvido, na escola do campo, com as crianças, um trabalho de conscientização para o uso adequado da água na comunidade campesina. Assim, a educação cumpriria o seu papel, que é o de transformar as pessoas em futuros cidadãos conscientes de

que preservar os recursos naturais, principalmente a água é uma responsabilidade de todos, da zona urbana ao campo. Sendo assim, essa pesquisa partiu da seguinte questão: Qual a relevância do trabalho educativo com projeto na educação do campo para o uso consciente da água em uma comunidade campesina?

Com propósito investigativo, a pesquisa teve como objetivo geral: discutir a relevância do trabalho educativo com projeto na educação do campo para o uso consciente da água em uma comunidade campesina. E como objetivos específicos: refletir sobre a importância da água para uma comunidade campesina; apresentar o trabalho educativo com projeto na educação do campo como relevante para o desenvolvimento de uma comunidade campesina; promover uma experiência de trabalho educativo com projeto relacionado ao uso consciente da água em uma comunidade campesina.

Dessa forma, a pesquisa realizou-se devido à necessidade de trabalhar com os alunos da escola do campo, por meio de um trabalho educativo com projeto e de atividades relacionadas à preservação do recurso natural, a água.

A fundamentação teórica para a realização desse trabalho teve como autores: Caldart (2019); Saviani (2016); Vasconcellos (2014); Mascaro (2020); Molina e Antunes Rocha (2014); Saviani (2011); Calvino (2001); Moraes (2001); Vidal (2011); Carvalho, Rodrigues e Melo (2022); entre outros. Além disso, o estudo pode possibilitar mais reflexões aos docentes que trabalham com a educação do campo no intuito de melhorar sua prática pedagógica, compreendendo a importância dessa modalidade de ensino para os estudantes do campo.

O percurso metodológico deste estudo apresentou uma abordagem qualitativa, na forma de um estudo do tipo pesquisa-

ação, aplicado em uma comunidade camponesa no estado do Piauí.

Este capítulo está organizado em seções: uma de referencial teórico, na qual são abordadas as discussões acerca da água como recurso imprescindível às comunidades campesinas, a educação do campo e o trabalho educativo com projetos na EdoC, trazendo uma breve contextualização histórica dessa modalidade, apresentando também a Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo a importância e a conceituação da PHC para o desenvolvimento da escola do campo. Além disso, discorre sobre a experiência de trabalho educativo com projeto, realizada na comunidade campesina investigada, para fins de conscientização da água no campo. Outra seção apresenta o percurso metodológico; outra, as análises e os resultados; e, por fim, as considerações finais do estudo com as contribuições da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico a seguir aborda a educação do campo e o trabalho educativo com projetos na EdoC, trazendo uma breve contextualização histórica dessa modalidade, apresentando também a Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo a importância desta e sua conceituação para o desenvolvimento da escola do campo, sob o embasamento teórico de autores previamente selecionados para este fim.

2.1 A Educação do Campo

Na história brasileira, temos que a história da educação do campo em nosso país passou e ainda perpassa momentos difíceis.

Como foi por muitos anos apenas uma colônia de exploração, o investimento e o desenvolvimento de um sistema educacional não eram considerados prioridades nos primórdios e, para que isso se tornasse realidade, foram necessárias muitas discussões e lutas sociais. Nesse contexto, as pessoas que viviam nos campos e subsistiam das atividades agrícolas naquela época não tinham esperanças nesse sentido, uma vez que saber ler e escrever não era visto como necessário para trabalhar na terra e viver no campo, relegados à exclusão educacional.

Silva (2004) tem destacado em seus escritos que a escola brasileira, dos primórdios até o século XX, apenas tem servido para atender às elites e tem deixado sob o manto da exclusão social e educacional grande parte da população, sobretudo, a rural. O autor também explica que, após a década de 1930, a escola no campo foi implementada. Entretanto, esse processo dependeu de lutas e movimentos sociais, além de ocorrer sem considerar "a população a quem se destinava, o contexto em que estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo" (Silva, 2004).

Em termos de legislação, temos que no ano de 2002 houve uma aprovação da Resolução n. 1, de 3 de abril, instituindo as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, o que representou uma conquista política bem relevante para os movimentos sociais envolvidos, sobretudo o Movimento Nacional de Educação do Campo. Este fato fortaleceu um "movimento de renovação pedagógica" existente no campo (Arroyo, 2008).

Em relação a uma concepção necessária de escola do campo, podemos destacar um avanço no texto dessas diretrizes: no parágrafo único do art. 2º, apresentou-se que:

> 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.

Diante do exposto, houve uma crítica sobre o conceito de educação do campo, pois esta ainda não estaria tão condizente com a realidade dos sujeitos do campo. Então, com base nessas definições de educação do campo e escolas do campo, ainda contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e também no próprio conceito de educação descrito na LDBEN 9394/1996, deveria haver uma superação do conceito de educação do campo, defendida pelos movimentos sociais, como uma educação que deve ser do campo e para o campo, respeitando as singularidades do povo campesino (Arroyo, 2008; Caldart, 2008).

Ainda, com relação ao conceito de educação no e do campo, Caldart (2008) explicou, em relação aos prefixos no e do, que o prefixo "no" é relativo ao direito que o povo tem de ser educado no lugar onde vive, enquanto o "do" indicaria o direito dessa educação ser pensada do lugar e com a participação dos sujeitos camponeses, sobretudo vinculando aspectos como cultura e modo de ser e viver, suas necessidades humanas e sociais.

Toda essa luta dos movimentos sociais acabou gerando o Movimento Nacional de Educação do Campo, conforme Munarim (2008, p. 59) apresenta:

> [...] a experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo.

Esse fato só demonstra a dificuldade que o povo campesino tem, pois teve e ainda tem até hoje que lutar para assegurar seus direitos por melhores condições de vida e reconhecimento de suas identidades como cidadãos do campo.

Ainda sobre o contexto legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) trouxe, em seu art. 28, as seguintes normas para a educação no meio rural:

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

No artigo supracitado, observa-se uma previsão de: educação básica para toda a população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como a autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade. Isto já poderia ser um ponto positivo nesse cenário de luta por direitos educacionais (Carvalho; Rodrigues; Melo, 2022).

A Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002, assegurou a relevância do povo campesino:

> O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a um educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002).

De algumas formas, a legislação brasileira tentou assegurar uma previsão de cuidado diferenciado ao povo campesino e à sua educação, pelo menos tentando assegurar um pouco mais de dignidade e qualidade educacional. Essa luta continua, segundo Caldart (2004):

> O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo [...] Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 19-20).

A Educação do Campo, portanto, deve atender às especificidades e oferecer uma educação de qualidade, prevendo o modo de ser e viver no campo com sua cultura enaltecida.

No entanto, observa-se que, historicamente, a população do campo sempre esteve à margem da educação escolar brasileira. O processo de democratização da educação possibilitou um pequeno acesso à educação, mas ainda não ideal para todos, uma vez que se questiona o tipo de escola construído para atender a demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas, sem falar nos investimentos materiais e humanos para esse intento.

Diante dessa realidade, as classes multisseriadas tornaram-se a regra nas escolas do campo.

A multisseriação ainda não é bem vista no cenário educacional brasileiro, embora muito utilizada em alguns contextos específicos. Geralmente, as classes multisseriadas são utilizadas quando há sérios problemas relacionados à infraestrutura, ao financiamento e à gestão de professores. Em vez de se resolverem esses problemas, acham melhor implantar a multisseriação e, com isso, outros problemas educacionais se aprofundam (Parente; Santana, 2012).

Mesmo em meio às dificuldades materiais, financeiras e humanas, há quem ainda compreenda que estas salas tenham aspectos pedagógicos positivos, entre os quais: trabalho em equipe, trabalho interdisciplinar, maior integração dos estudantes. Aspectos que poderiam ser utilizados em favor da aprendizagem de todos. Tais elementos não seriam aspectos "da multisseriação", mas que poderiam ocorrer "na multisseriação" dependendo do desenvolvimento que se dê ao processo educativo (Parente; Santana, 2012).

Dentro de toda essa problemática, o fator mais importante dessa discussão é a identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, pois necessita ser amplamente reconhecida. É necessário valorizar, principalmente, os aspectos socioculturais relacionados ao pertencimento nos diversos espaços sociais em que vivem.

Nesse ínterim, tornou-se necessária uma formação voltada à profissionalização dos jovens do campo. Marin (2009, p. 619), nesse sentido, explicou que:

> A juventude rural foi o resultado de um largo processo de construção social, desencadeado pela expansão das relações capitalistas de produção no campo. Com o desenvolvimento das forças produtivas, os poderes público e privado começaram a investir na formação profissional da população rural, especialmente das gerações jovens, dirigindo-se para a difusão de novos conhecimentos e tecnologias de aperfeiçoamento dos processos produtivos agrícolas e da melhoria das condições de vida da população.

Enfim, nos escritos de Marin (2009) há também um movimento para compreender e discutir sobre os jovens do campo, destacando-se como sujeitos que têm identidade própria e que precisariam de oportunidades educacionais diferenciadas, para que tivessem oportunidades e potencialidades iguais às dos jovens urbanos.

2.2 Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho educativo com projetos

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma alternativa conceitual para desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, historicamente construída com e na educação do campo, pois desenvolve um saber sistematizado de forma a transformá-lo em saber significativo. Nessa visão, os alunos deveriam ser capazes de realizar conexões relevantes entre os conhecimentos das diversas disciplinas e a realidade da qual fazem parte.

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani (1999, 2013), caracteriza-se pela superação do saber fragmentado e das práticas pedagógicas tradicionais, pois propõe que o conhecimento tenha conexão com a prática social inicial e final,

trazendo significado e transformação social efetiva na realidade dos educandos. Sobre isso, Saviani (1989, p. 32) diz que:

> Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente.

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, tem uma compreensão ideológica da escola, principalmente, no sentido de não reproduzir uma visão de mundo vinculada aos interesses hegemônicos dos grupos sociais dominantes, pelo contrário, propõe-se uma visão contra-hegemônica para a transformação da realidade social (Araújo; Frigotto, 2015).

Nesse contexto, Geraldo (2014, p. 22 e 23) cita como ocupação da Pedagogia Histórico-Crítica "sistematizar o conhecimento sobre as práticas educativas, identificando sua especificidade no conjunto das práticas sociais, suas finalidades, suas formas, seu movimento, seu desenvolvimento".

De acordo com Geraldo (2014), seria ainda pertinente considerar que existe uma correlação direta entre a educabilidade humana, o desenvolvimento do trabalho produtivo e criativo, da sociabilidade, da comunicabilidade complexa e da racionalidade, tudo isso desenvolvido na forma de um processo histórico-cultural. Existe uma aproximação direta entre a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ambas se contrapõem à visão hegemônica, de uma sociedade capitalista, e desejam uma transformação da realidade, superando um ensino tradicional e fragmentado. Sobre isso, Saviani (2013, p. 13) apresenta:

> Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude.

A realidade do povo campesino é, portanto, um ponto central na prática pedagógica da Educação do Campo. Como ponto de partida da Pedagogia Histórico-Crítica, a realidade do povo campesino coloca em ação um currículo escolar significativo e com vistas a uma transformação possível e efetiva. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a orientação metodológica visando atingir os objetivos propostos em consonância com as concepções dos modos de ser e de viver dos camponeses.

Diante dessas reflexões, é necessário desenvolver uma visão metodológica para a Educação do Campo, focalizando um currículo diferenciado, com execução de um planejamento, uma avaliação e uma criação de práticas educativas pertinentes e interessantes, que deem conta das singularidades do campo.

Nesse sentido, o trabalho educativo com projetos seria muito interessante para a EdoC, pois cria e desenvolve projetos, media e envolve a todos com atividades bem significativas, intencionais e voltadas à realidade campesina. Ainda mais quando se pensa na execução de um projeto coletivo, em que os alunos

devem se munir de informações prévias, leituras, conversações e interações para um estudo da realidade robusto e significativo, diagnosticando seus próprios contextos e problemas.

O trabalho educativo com projetos teria então a intencionalidade maior de ampliar os conhecimentos, desenvolver um senso crítico e autonomia, tudo isso mediado pelos professores e comunidade externa da escola em parceria (Carvalho; Rodrigues; Melo, 2022).

Por fim, o trabalho educativo com projetos também se relaciona com a Pedagogia da Alternância. Esse trabalho é reconhecido pelo Ministério da Educação como forma de incentivo à permanência do jovem no campo, pois proporciona meios de manutenção da propriedade familiar, de desenvolvimento comunitário local, considerando tanto os aspectos sociais, quanto econômicos, culturais e históricos dos camponeses, valorizando os seus modos de ser e viver no campo (Carvalho; Rodrigues; Melo, 2022).

2.3 Uso consciente da água no campo

A água, sendo um recurso natural indispensável ao ser humano, tem sido muito ameaçada pelas ações do próprio homem e seu fazer descuidado. Sua disponibilidade é de fundamental importância para o funcionamento dos sistemas naturais, bem como para a sustentação dos ciclos e da vida no planeta, embora saibamos disso há muito tempo. Ainda há grande descaso.

Nesse sentido, as atividades humanas desde tempos remotos sempre afetaram a qualidade e a quantidade da água disponível, interferindo diretamente no equilíbrio do ciclo das águas e de suas reservas. A esse respeito, Rebouças *et al.* (1999)

destacaram uma relação bastante conhecida entre qualidade da água e saúde humana: "água de baixa qualidade e contaminada, contribui para aumentar a mortalidade infantil e reduzir a expectativa de vida".

Desse modo, para as populações que vivem no/do campo, o problema de abastecimento é sério, já que, para atender às suas necessidades, o homem busca água nos mananciais de superfície, que em grande parte estão contaminados, o que afeta diretamente a saúde de seus consumidores.

No entanto, para essa população, o uso da água subterrânea é de fundamental importância, pois, segundo vários autores, ela é mais protegida da poluição. Além disso, o custo de sua captação e distribuição é mais acessível.

Além disso, outro fator favorável é que a captação pode ser próxima da área consumidora e levada até as residências por meio de rede própria; em geral, não necessita de tratamentos mais específicos e, por ter melhor qualidade, afeta menos a saúde humana.

Diante desse contexto, a água hoje é explorada de forma inconsciente e, portanto, há uma necessidade urgente de que se trabalhe o processo de conscientização acerca de seu uso e de seu valor para a manutenção da humanidade. Indubitavelmente, este é um processo educacional também.

Rebouças *et al.* (1999) também afirmam que "no Brasil, um grande número de cidades de pequeno e médio porte do sul do país, suprem suas necessidades de água a partir do Aquífero Guarani, que é o maior do mundo, com uma reserva de 48.000 km^3", além de estar presente em cerca de 80% do território brasileiro.

Segundo Calcagno (2001), "A contaminação ocorre pela ocupação inadequada de uma área, onde não são considerados a sua vulnerabilidade, ou seja, a capacidade do solo em degradar as substâncias tóxicas introduzidas no ambiente, principalmente na zona de recarga dos aquíferos". Tudo isso, porque apesar dos aquíferos estarem localizados sob grandes profundidades, estes ainda não estariam totalmente protegidos de impactos ambientais e contaminações.

Diante dessa problemática, para que o uso da água subterrânea para consumo possa ser viável, são necessários estudos e uma conscientização sobre sua finitude. Portanto, a água deve ser explorada de forma consciente. A sua utilização poderia ser contínua, desde que se respeitem estudos prévios do solo e de sua capacidade (volume armazenado no subsolo), as condições climáticas e geológicas de reposição desse solo também. Lobo (2003) explica que "indicadores de exploração de água subterrânea precisam ser parâmetros facilmente quantificáveis que elucidem de um modo rápido sobre o estado qualitativo e/ou quantitativo dos aquíferos".

Segundo a Unesco (1992), os ramos que mais consomem água são a agricultura (69%), seguida pelas indústrias e pelo uso doméstico, que consomem os outros 31%. A água tornou-se o elemento essencial ao desenvolvimento agrícola e, assim, sem que haja um controle e uma administração adequados e confiáveis, não será possível ter uma agricultura sustentável e a viabilização da vida em alguns anos à frente.

Por isso, torna-se essencial levar ao homem do campo o conhecimento para que possa usar este recurso, sem causar prejuízos aos mananciais, preservando as águas e garantindo saúde e qualidade de vida à população. Diante disso, entende-

se que somente a educação seria capaz de promover uma conscientização profunda acerca da temática.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico desse trabalho teve uma abordagem qualitativa. Sobre essa, Triviños (1987, p. 124) apresenta que:

> A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade.

Na abordagem qualitativa precisamos investigar o fenômeno a partir das características sociais e da visão de sociedade da qual o grupo investigado faz parte. Essas seriam informações primordiais para definir um percurso metodológico para a pesquisa.

Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa é definida como o "[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". O autor ainda esclarece que o desenvolvimento da pesquisa contempla

várias fases, que se iniciam com o problema e se estendem até os resultados. Desse modo, uma pesquisa se inicia com um problema que existe na sociedade ou em um fenômeno observado. Pesquisar é, sobretudo, buscar respostas ou soluções para algo.

O tipo de pesquisa escolhido foi a pesquisa-ação. Ela é um tipo de pesquisa participante, em que o pesquisador se engaja e que é considerada "independente", "não reativa" e "objetiva". Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver um conhecimento e a compreensão como parte da prática. Sobre isso, Thiollent (1986, p. 14) diz que:

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de observações e ações em contextos sociais, pois tem como base a pesquisa empírica, muito embora não despreze a pesquisa teórica. Por ser uma pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação também apresenta os dados observados com caráter descritivo e detalhado, considerando os significados e o contexto natural em que se desenvolve a investigação.

Nesse contexto, a pesquisa-ação exige uma implicação das pessoas no processo investigativo (pesquisadores, equipe e respondentes), ou seja, uma ação direcionada que não seja para resolver problemas triviais, mas problemas considerados relevantes para o escopo social.

O subprojeto foi aplicado na escola com o objetivo de desenvolver conhecimentos sobre educação ambiental, pois a maioria dos estudantes não conhecia a importância de se cuidar do meio ambiente. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de diário de campo.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Manoel de Oliveira, localizada na Comunidade Chapada, zona rural do município de Nossa Senhora dos Remédios, PI, a 6 km da cidade, com área de 38 metros de frente e 36 metros de fundo e espaço aberto em torno de seu prédio. A escola atualmente conta com quatro salas de aula, todas em perfeito funcionamento. O público-alvo da pesquisa foram os alunos envolvidos no projeto e a comunidade participante.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção discute a relevância do trabalho educativo com projeto na educação do campo para o uso consciente da água em uma comunidade campesina. As subseções foram apresentadas de forma a refletir sobre a importância da água para uma comunidade campesina, apresentar o trabalho educativo com projeto na educação do campo como relevante para o desenvolvimento de uma comunidade campesina e, por fim, demonstrar uma experiência de trabalho educativo com projeto relacionado ao uso consciente da água em uma comunidade campesina.

4.1 Apresentação da comunidade pesquisada

A comunidade é composta por 37 famílias que vivem no entorno da escola, em moradias simples e próximas umas das

outras. Não há pessoas com deficiência física ou intelectual. As moradias são próximas à escola, com acesso à energia elétrica na maioria das casas. A atividade econômica é o artesanato, com renda baixa, que permite a sobrevivência com a complementação do Programa Bolsa Família.

A comunidade conta com os meios de comunicação, como televisão, rádio e a internet disponibilizada pela escola. Possui também acesso aos meios de transporte: motos, carros, bicicletas e o ônibus escolar que trafega nas proximidades das moradias nos turnos manhã e tarde.

A próxima seção abordará o projeto idealizado para a escola e a comunidade acerca do uso consciente da água para que todos aprendam a utilizar esse recurso natural de forma respeitosa e sem desperdício.

4.2 O subprojeto idealizado para a nossa escola e comunidade sobre o uso consciente de água

O subprojeto idealizado ajudou a escola e a comunidade no trabalho de conscientização em relação à preservação e ao uso consciente da água, mostrando suas múltiplas formas de uso, sua importância para a vida e para os moradores da comunidade campesina.

Este subprojeto teve como tema "água, fonte de vida de nossa comunidade". Ele foi pensado para proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências, com participação ativa, para que possam ampliar a consciência sobre as questões relativas à água no meio ambiente da comunidade, além de assumir de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à sua proteção e conservação.

O subprojeto quis ajudar os estudantes a descobrir os problemas e suas causas reais, que a comunidade vem enfrentando em relação ao uso da água. Além disso, teve como objetivos: adotar, por meio de atitudes cotidianas, medidas de valorização da água, a partir de uma postura crítica; compreender que o equilíbrio e o futuro da nossa comunidade e do nosso planeta dependem da preservação da água e de seus ciclos; e conscientizar sobre o fato de que a água não deve ser desperdiçada.

Além disso, a principal função desse subprojeto consistiu em contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar diante da realidade em que vivem em relação ao uso da água na comunidade. Para isso, foi necessário mais do que informações e conceitos, mas atitudes e formação de valores, que foram apreendidos no dia a dia, no meio social.

As etapas previstas para a realização do subprojeto foram:

Etapa 1: Roda de conversa sobre a importância da água para o nosso organismo e o meio em que vivemos. O professor contaria alguma história associada ao tema.

Etapa 2: Pesquisa em sala de aula sobre o tema, de materiais levados pelas crianças, pesquisados em casa, e análise deles.

Etapa 3: Confecção de um livro com figuras e produções de texto individuais.

Etapa 4: Produção de um mural sobre o assunto, em lugar visível a toda comunidade escolar.

Etapa 5: Criação de uma peça teatral sobre o tema, onde os alunos montassem os diálogos, a fim de que esta seja apresentada para a comunidade.

Etapa 6: Trabalhar com a música “Planeta Água”, de Guilherme Arantes, onde as crianças irão elaborar cartazes em grupo retratando o que entenderam sobre a canção.

Etapa 7: Visita a uma estação de tratamento de água e discussões sobre a realidade da poluição dos rios. Criação de gráficos sobre o tema trabalhado.

Etapa 8: Trabalhar com experiências concretas, mostrando a importância da água para nossa vida, para as plantações, bem como os estados físicos da mesma.

Etapa 9: Produção e apresentação de paródia, em grupos, referente ao tema trabalhado pelo subprojeto.

Etapa 10: Apresentação de uma coreografia da música “De gotinha em gotinha”.

Quadro 1 – A proposta de sequência dialética semanal do subprojeto, referente ao mês e à semana

Dias	**Componentes curriculares**	**Metodologia/Etapas do subprojeto**
Segunda – feira	Linguagens	Etapas 3,4 e 5
Terça – feira	Ciências da Natureza	Etapa 8
Quarta – feira	Matemática	Etapa 7
Quinta – feira	Ciências Humanas	Etapas 1, 2 e 6
Sexta – feira	Produção na escola	Etapas 9 e 10
	Produção na comunidade	Etapa 7

Fonte: elaboração da autora.

A seção seguinte trata das ações que foram desenvolvidas no subprojeto sobre o uso consciente da água.

4.3 Ações do projeto desenvolvido sobre o uso consciente da água

Todas as etapas do subprojeto foram realizadas a cada dia da semana, segundo a sequência dialética proposta anteriormente, na qual cada etapa foi desenvolvida dentro dos componentes curriculares durante o horário das aulas ministradas na semana.

Os resultados das ações desenvolvidas foram observados a curto e a longo prazos, dependendo da ação que foi realizada com os estudantes sobre a importância do uso consciente da água na comunidade campesina. Segundo Magossi e Bonacella (2003, p. 15):

> Diante da função social da escola de conscientizar o aluno quanto ao seu comportamento social, devemos desenvolver estratégias capazes de alcançar os objetivos de preservação da água e de seu consumo consciente. Através de um saber sistematizado e globalizado, favoreceremos uma aprendizagem significativa, contextualizada.

Dessa forma, observou-se que é essencial que as pessoas que vivem na comunidade cuidem desse bem tão precioso que é a água, recurso muito importante para a vida de todos os seres vivos. Assim, tornou-se fundamental que todos consumam a água de forma consciente, sem desperdícios. Para isso, é relevante observar práticas saudáveis de consumo para preservar a água da comunidade.

4.4 Possibilidades e expectativas com o trabalho educativo com projetos em nossa comunidade

Em relação ao desenvolvimento das ações a médio e longo prazos, propostas pelo subprojeto realizado na comunidade campesina em questão, ainda será observado se as ações surtiram efeitos mediante o acompanhamento do comportamento dos envolvidos no subprojeto frente às questões referentes ao uso da água.

Primeiramente, todas as ações que foram propostas pelo subprojeto tiveram como objetivo final melhorar o uso consciente da água pelos moradores da comunidade, propondo a conscientização dos estudantes do campo em relação ao consumo da água, no sentido de não haver desperdícios. Sobre isso, o livro CIESC (2003, p. 98) diz que:

> Vivemos em um planeta cuja área ocupada pela água é três vezes maior do que a ocupada pela terra, sendo assim faz-se necessário uma reflexão a respeito do tema, pois apenas uma pequena quantidade é própria para o consumo humano, portanto são de fundamental importância a preservação e uso racional desse importante recurso natural renovável.

Nesse contexto, utilizar este recurso natural sem desperdício e considerá-lo uma prioridade social e ambiental faz com que a água potável e saudável nunca falte em nossas torneiras. Para isso, foi preciso estabelecer uma nova forma de pensar e agir, como mudanças de hábitos, usos e costumes. Dessa forma, a conscientização e a educação da comunidade são fundamentais para este fim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordou-se a questão da água por meio de um subprojeto idealizado para essa finalidade, que despertou a compreensão dos cuidados e a preservação desse recurso natural, desenvolvendo habilidades que levaram os estudantes de uma comunidade campesina a serem multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, dentro e fora da escola.

Desse modo, houve uma dedicação à procura de soluções para o problema enfrentado, o que constitui um aspecto fundamental para o cuidado com a água, líquido tão precioso e essencial para a existência da vida.

Sendo assim, professores, alunos e comunidade assumiram o compromisso com a preservação da água e a aquisição de conceitos para uma atuação mais consciente referente ao meio ambiente em que vivem.

Em resposta ao objetivo geral que foi discutir a relevância do trabalho educativo com projeto na educação do campo para o uso consciente da água em uma comunidade campesina, observou-se que este objetivo foi cumprido com sucesso, pois o subprojeto desenvolvido na referida comunidade campesina foi de extrema relevância para que os estudantes pudessem refletir por meio das atividades propostas sobre a importância do uso consciente da água na comunidade em que vivem.

Em relação ao primeiro objetivo específico, refletir sobre a importância da água para uma comunidade campesina, verificou-se que este objetivo foi cumprido no sentido de que todas as etapas propostas pelo subprojeto apontavam para uma reflexão sobre o uso consciente da água pelos estudantes moradores da comunidade campesina na qual as atividades foram desenvolvidas.

Para o segundo objetivo específico, apresentar o trabalho educativo com projeto na educação do campo como relevante para o desenvolvimento de uma comunidade campesina, constatou-se a importância do trabalho que foi desenvolvido na comunidade campesina por meio do subprojeto no qual foram realizadas atividades referentes ao tema proposto, ou seja, a conscientização em relação ao consumo consciente da água por parte da referida comunidade campesina.

E, por fim, para o último objetivo específico, promover uma experiência de trabalho educativo com projeto relacionado ao uso consciente da água em uma comunidade campesina, observou-se que o trabalho desenvolvido pelo subprojeto foi de extrema relevância no sentido de refletir sobre como a água estava sendo utilizada pelos estudantes/moradores da comunidade campesina com o intuito de preservar e cuidar da água de maneira que todos vejam essa temática como algo importante para a sobrevivência da coletividade.

O trabalho com este subprojeto significou a busca por uma mudança de postura, uma forma de repensar as ações do cotidiano, possibilitando o envolvimento, a cooperação e a solidariedade entre alunos e familiares no intuito de transformar positivamente a realidade da comunidade campesina da qual fazem parte, relacionada ao uso consciente da água, a partir das descobertas realizadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.

BONACELLA, Paulo Henrique; MAGOSSI, Luiz Roberto. **Poluição das águas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. 71 p. (Coleção Desafios)

CIESC. **Conhecimento promovendo vida, paz e solidariedade**. Curitiba: EDIESC, 2003.

CALCAGNO, A. **Preparação do Projeto Ambiental e Desenvolvimento Sustentável do Sistema Aquífero Guarani**. [S. l.]: GEF; BIRF; OEA, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95–122.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 7).

CARVALHO, Wirla Risany Lima; RODRIGUES, Disnah Barroso; MELO, Keylla Rejane Almeida. **O trabalho educativo com projetos e a educação do campo**: consonância com a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia da alternância. Teresina, PI: 2022. No prelo.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOBO, Luiz. **Saneamento básico**: em busca da universalização. Brasília, DF: Editora do Autor, 2003.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

REBOUÇAS, Aldo da Cunha; BRAGA, Benedito; TUNDISI, José Galizia (org.). **Águas doces no Brasil**: capital ecológico, uso e conservação. São Paulo: Escrituras Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

UNESCO. **Ground water**. Paris: UNESCO, 1992. (Environment and Development Briefs, n. 2).

A importância da educação alimentar na direção da formação emancipada dos estudantes camponeses

Jeane Karine Silva Moura
Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, são realizadas reflexões sobre a importância da educação para a promoção da alimentação saudável na formação humana em escolas do campo, uma vez que a alimentação é a fonte de energia fundamental para o bom funcionamento do corpo, considerando a formação integral dos estudantes.

Diante do cenário da sociedade contemporânea, a alimentação é fortemente influenciada pelo mercado alimentar do sistema capitalista, pois o consumo de produtos naturais é bastante reduzido diante da preferência de alimentos industrializados, processados e ultraprocessados ricos em substâncias prejudiciais ao funcionamento do corpo de maneira saudável e equilibrada.

Abordar a temática da educação alimentar é um assunto que deve ser trabalhado nas instituições de ensino, pois é indispensável à formação integral dos alunos, tanto na perspectiva de uma vida saudável quanto na compreensão da predominância do consumo de produtos do mercado alimentar diante dos anseios de uma sociedade que alimenta o capital.

Desse modo, a concepção dialética fundamenta as análises deste texto, considerando a relação entre Escola do Campo, educação alimentar e emancipação humana, pois o contexto histórico, político e a materialização do fazer pedagógico são artefatos fundamentais à compreensão do processo formativo como possibilidade de melhoria da existência humana por meio da ação coletiva. Para Caldart (2019, p. 14), "Diversidade que conseguimos compreender e respeitar mais quando entendemos a dialética de reprodução da vida na natureza, pressuposto material de todas as formas de produção social".

Diante do exposto, a dialética é fundamental à interpretação e compreensão das ações das formas de produção hegemônicas, pois as contradições e tensões emergentes da realidade concreta são indispensáveis às análises críticas, reflexivas e ativas dos sujeitos no processo formativo. Nesse sentido, a educação alimentar deve considerar e questionar as contradições resultantes do capitalismo, uma vez que a produção e o consumo de alimentos no cenário são dominados pela força do capital.

No entanto, na atual fase do capitalismo globalizado, esse direito fundamental para a sobrevivência dos seres humanos vem sendo sistematicamente violado como resultado do controle que as grandes empresas transnacionais têm sobre o mercado de alimentos, subordinando o acesso a eles à lógica do lucro e da acumulação. Portanto, as pessoas só podem ter acesso aos alimentos quando têm dinheiro e renda para comprá-los.

É importante ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção indispensável ao processo de ensino-aprendizagem na relação entre teoria e prática no processo formativo nas escolas do campo, pois é necessário conhecer as

contradições que permeiam os espaços de vivência dos sujeitos coletivos num processo de formação humana.

Dessa forma, entender a alimentação saudável e o campo como espaço produtor de alimentos torna-se um artefato fundamental para uma formação humana significativa, uma vez que a ação docente intencional é capaz de materializar um projeto político-pedagógico que fomente uma formação humana emancipada, considerando as necessidades humanas de sujeitos históricos e sociais.

A alimentação é um processo que envolve a ação de sujeitos históricos, sociais e culturais. Cabe destacar que uma alimentação só pode ser considerada saudável quando os alimentos de origem animal e vegetal são orgânicos, contribuindo para a manutenção da vida de maneira equilibrada e sadia. A Lei n. 10.831, de 23 de dezembro de 2003, em seu art. 1º, estabelece: "Considera-se sistema orgânico de produção agropecuária todo aquele em que se adotam técnicas específicas, mediante a otimização do uso dos recursos naturais e socioeconômicos disponíveis e o respeito à integridade cultural das comunidades rurais". Complementa ainda que tem como "objetivo a sustentabilidade econômica e ecológica, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energia não-renovável, empregando, sempre que possível, métodos culturais, biológicos e mecânicos" (Brasil, 2003).

A partir do exposto, o objetivo do estudo é analisar as contribuições da educação alimentar para a formação emancipada dos estudantes do campo no município de Joaquim Pires Piauí, tendo como fundamentação teórica Caldart (2019), Saviani (2016), Bonfim e Melo (2022), entre outros. Dessa forma, o presente capítulo estrutura-se em introdução, contexto histórico da

Educação do Campo (EdoC), formação emancipada na escola do campo, o campo como espaço produtor de alimentos saudáveis, metodologia, resultados e discussões, considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contexto histórico da EdoC no Brasil

Debater a Educação do Campo hoje, visando à fidelidade de sua origem, requer uma visão da totalidade, considerando um percurso metodológico com o intuito de realizar uma análise crítica e interpretativa do contexto histórico da EdoC para a materialização de uma prática ativa situada no tempo e no espaço dos sujeitos de uma sociedade de classes. Para Caldart (2009), vivemos em um tempo de urgências marcado por características densas e radicais do cotidiano, de pessoas que são sujeitos concretos, principalmente diante de questões que delimitam a "vida por fio", numa variedade de sentidos.

Considerando o panorama brasileiro, pode-se apontar o processo de colonização como um ato de apropriação da terra e dominação dos sujeitos. Este acontecimento histórico pode ser caracterizado como a consolidação da sociedade de classes no Brasil, marcada por inúmeras contradições, resultantes de uma sociedade estamental, com estratificações sociais perceptíveis. Os movimentos sociais dos trabalhadores do campo são frutos da resistência à submissão e à contestação da classe hegemônica.

> Quando olhamos rapidamente para a história do Brasil, é fácil notar que a educação da população pobre não vai ser diferente. Como lembra Romanelli (1978), nossa história já começa com a chegada dos jesuítas que foram os primeiros "educadores". Eles vieram para o Brasil após a "chegada" dos portugueses

> com o intuito de catequizar os índios, num modelo de educação em que o índio se tornasse submisso. Daí em diante a história é a mesma com a classe dos trabalhadores e trabalhadoras (camponeses e camponesas). Dito isto, não é difícil entender o porquê do nascimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST (e de muitos outros movimentos sociais) (Ferreira, 2012, p. 4).

A Educação do Campo emana como uma atividade crítica frente à realidade da educação brasileira, especialmente ao cenário educacional dos sujeitos que trabalham e vivem no/do campo, uma vez que constitui uma crítica prática e efetiva presente nas lutas sociais que reivindicam o direito à educação, à luta pela terra como fonte de vida, à igualdade social e a condições dignas de existência em seus espaços. Dessa forma, a EdoC surgiu da reivindicação ativa dos direitos por educação nas áreas de reforma agrária, um retrato fidedigno da sociedade de classes. Para Caldart (2009, p. 40):

> É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.

Diante do exposto, a Educação do Campo é um movimento real e concreto de luta. Para compreendê-la, torna-se necessário considerar a realidade das ações concretas e as concepções teóricas de homem e educação que circundam os espaços formativos.

Desse modo, a construção de um ideal político-pedagógico da Educação do Campo é fruto das reivindicações dos movimentos sociais camponeses, ou seja, movimentos sociais de luta pela reforma agrária, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Desse modo, o processo histórico de busca e reafirmação da identidade fomentou a criação de um curso de licenciatura em EdoC, o reconhecimento da educação em aparatos legais e documentos oficiais próprios, as conquistas, frutos de uma luta coletiva (Carvalho; Rodrigues; Melo, 2022).

O processo de consolidação da Educação do Campo aconteceu a partir de reflexões, críticas e lutas em prol da valorização e inserção dos trabalhadores do campo para que se constituam como sujeitos históricos, políticos, críticos, ativos e transformadores. Caldart apresenta a seguinte formulação:

> Na sua origem, o "do" da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo "com": é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um "do" que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (Caldart, 2009, p. 41).

Portanto, a educação do campo construiu-se historicamente de maneira coletiva, ativa e crítica, tendo sua concepção pedagógica fundamentada em raízes originárias que nascem da realidade constatada de sujeitos marginalizados numa sociedade de classes. As raízes do ideal político-pedagógico da EdoC é a luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; a agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e o confronto de

classe que move seu desenvolvimento histórico; a concepção de educação com finalidades emancipatórias.

2.2 Formação emancipada na escola do campo

A Educação do Campo precisa assumir um caráter libertador e emancipador. Por conta disso, o processo de ensino-aprendizagem deve ser significativo para os sujeitos envolvidos no processo formativo, considerando a importância de assegurar uma formação integral que reconheça a existência de contradições materializadas na realidade dos sujeitos coletivos. É primordial que as escolas do campo promovam o desenvolvimento dos sujeitos do campo, garantindo uma formação emancipada, capaz de, principalmente, propiciar uma formação destinada à superação da sociedade capitalista, pois é essencial a consolidação de espaços de Educação do Campo que compreendam a terra, a escola, a família, o trabalho, entre outros aspectos, como superiores ao capital.

Desse modo, faz-se necessária uma ação pedagógica comprometida com a educação alimentar dos sujeitos da escola do campo, uma vez que é necessário compreender a finalidade da escola do campo como um espaço de educação formal destinado à formação significativa dos sujeitos do campo. A escola do campo não pode ser reduzida apenas a uma instituição de ensino que ocupa lugar no campo.

Dessa forma, um fazer pedagógico que promove uma educação alimentar pode ser delimitado como uma relação de suma importância para a luta por uma Educação do Campo, pois a formação pautada em questões e tensões emergentes da realidade concreta dos estudantes camponeses é uma forma de resistência

às imposições do sistema capitalista e também uma garantia de reafirmação da identidade da EdoC.

É fundamental que a Educação do Campo compreenda seu papel, reconhecendo o sujeito em formação como ser histórico, produtor de história, crítico, ativo e transformador. A educação pode ser definida como uma ação a ser produzida de forma direta, intencional e histórica num contexto coletivo. Os autores Bonfim e Melo apresentam a seguinte formulação:

> É a apropriação do conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade no decurso do seu desenvolvimento histórico que permite às pessoas elevarem sua consciência, desenvolvendo-se enquanto indivíduos contemporâneos do seu tempo, capazes de compreenderem de forma crítica sua realidade, buscando transformá-la na direção da formação humana em suas máximas potencialidades (Bonfim; Melo, 2022, p. 24).

A educação alimentar nas escolas do campo e o fazer pedagógico são artefatos indispensáveis à manutenção da identidade, da memória e da resistência cultural da Educação do Campo, uma luta pela permanência da existência do homem do campo e a garantia de uma formação emancipada. Nesse sentido, para Caldart (2022), é importante compreender as particularidades dos processos de produção agrícola. Torna-se essencial entender a dinâmica das relações dialéticas de uma sociedade de classes, pois sem entender a relação entre o ser humano social e a natureza, própria do trabalho na agricultura, não se consegue entender a diferença nuclear/essencial entre a forma capitalista de agricultura industrial e as formas alternativas de agricultura como constituintes que tensionam a crítica. A educação alimentar e a práxis docente potencializam a materialização de uma ação

educativa intencional, política e pedagógica, capaz de formar sujeitos críticos e ativos no contexto de uma sociedade delimitada pela força do capital.

Portanto, a Educação do Campo é uma luta histórica em prol da reafirmação da existência do homem do campo, uma vez que a luta pela terra pode ser definida como uma atividade contra a exploração do homem, que é determinada pelas relações sociais no âmbito da sociedade capitalista.

2.3 Educação alimentar: agroecologia em contraposição ao agronegócio

O processo de produção de alimentos realizado pelas sociedades rurais no contexto de uma agricultura de subsistência promove a segurança alimentar, pois as estratégias utilizadas no cultivo de alimentos são resultantes de uma relação cotidiana do homem com a natureza, delimitando a identidade do homem do campo, que utiliza a terra como fonte de vida, sem interesses financeiros nem visando ao lucro e ao acúmulo de riqueza.

Desse modo, a educação alimentar torna-se um artefato fundamental à formação emancipada dos camponeses, pois compreender e reconhecer o campo como espaço produtor de alimentos saudáveis diante das contradições existentes no cenário atual torna-se uma ação efetiva de contraposição às determinações da classe hegemônica, uma vez que os processos de produção e o mercado de alimentos configuram-se como setores de fortalecimento do capital, considerando a realidade concreta do contexto de fortalecimento do agronegócio.

A educação alimentar, considerando o ideal político-pedagógico da Educação do Campo, precisa ser explorada numa

perspectiva que promova a formação de sujeitos conscientes e livres das amarras do sistema, visando à superação do capital. "Educação do e no campo, portanto, tem que ser analisada aqui numa perspectiva determinada para formação da consciência e libertação da classe trabalhadora, dentro do marco da emancipação social, na busca da superação do capitalismo" (Ferreira, 2012, p. 32).

Nesse sentido, a educação alimentar na perspectiva do ideal político-pedagógico da EdoC precisa questionar e tensionar as contradições emergentes da realidade concreta e ativa do campo, como, por exemplo, as disputas pela terra entre grandes produtores, que dominam as relações de produção no campo, e os camponeses; a atuação de representantes da classe hegemônica como opressores que escravizam trabalhadores; a grilagem; a propagação do agronegócio; entre outras situações que tornam os sujeitos submissos às imposições do capital.

> O desenvolvimento da Educação do campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses (Caldart, 2009, p. 47- 48).

Diante do exposto, a educação alimentar na perspectiva da educação do campo no cenário brasileiro ocupa um espaço em disputa, resultante das contradições da sociedade capitalista. É importante compreender que a formação emancipada dos estudantes do campo se materializa nos territórios de disputa,

quando o processo formativo está situado em ações concretas do contexto como artefato significativo para a superação do capital.

Nesse contexto, emerge um dilema que assola o território campesino: a produção e o consumo de alimentos pelos sujeitos que constituem as famílias do campo. Esses fatores são considerados estratégias de garantia da soberania e da segurança alimentar, bem como de reafirmação da identidade campesina (Silva, 2013). A soberania alimentar configura-se de maneira mais ampla do que a segurança alimentar, porque traz uma preocupação tanto dos camponeses, enquanto produtores, quanto dos consumidores em adquirir alimentos saudáveis, tendo como referência a cultura e o espaço geográfico de produção. Silva apresenta a seguinte formulação sobre a produção de alimento no território campesino:

> Entretanto, um dos dilemas que a agricultura se encontra atualmente se refere à condição de falta de alimentos em quantidade suficiente para o grupo familiar, ou, então a quantidade se apresenta suficiente, porém de forma simplificada diferenciando-se da imagem conhecida de "mesa farta" que o meio rural sempre apresentava. Em meio a essa questão, é importante analisar o distanciamento gradual das práticas e estratégias consideradas típicas dos agricultores, em que a produção dos seus próprios alimentos, tanto em quantidade como em diversidade, sempre foi essencial para atender a segurança da família do meio rural (Silva, 2013, p. 132-133).

Diante do exposto, percebe-se que a educação alimentar na perspectiva da EdoC fomenta a importância da soberania alimentar como ação de resistência em território campesino, como garantia de acesso aos alimentos produzidos pelos sujeitos de maneira natural, atividade que caracteriza a reafirmação

de sua existência, pois o controle da produção de alimentos consumidos no dia a dia torna-se indispensável à manutenção de suas necessidades de maneira sustentável e sadia.

A educação alimentar, pautada na concepção da EdoC, deve alavancar e apontar a agroecologia como uma luta coletiva dos sujeitos do campo, como garantia da superação do capital, pois uma formação humana alicerçada nos ideais da agroecologia compreende a produção e o consumo de alimentos na totalidade histórica das relações de produção do sistema, uma vez que uma atividade agroecológica pode ser definida como a via para a superação da dominação do sistema capitalista, o agronegócio.

3. METODOLOGIA

Este capítulo desenvolveu-se a partir de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa considera a interpretação como algo crucial diante do fenômeno pesquisado e de todos os envolvidos. Carvalho et al. (2019) fazem a seguinte afirmação sobre pesquisa qualitativa:

> [...] Numa pesquisa de cunho qualitativo, a interpretação do pesquisador apresenta uma importância fundamental. Afinal, não se trata apenas de um conjunto de informações fechadas cujo valor numérico é o único aspecto a ser levado em consideração, devido à própria natureza do fenômeno investigado (Carvalho *et al.*, 2019, p. 43).

A pesquisa-ação visa compreender o contexto situacional e almeja a modificação/transformação do espaço da pesquisa por meio da ação dos sujeitos envolvidos com o intuito de aperfeiçoar

as ações analisadas no espaço pesquisado. Severino apresenta a seguinte formulação sobre pesquisa-ação:

> A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (Severino, 2013, p. 104-105).

Diante do exposto, percebe-se que a pesquisa-ação promove conhecimento fundamentado em ações práticas conduzidas num determinado contexto, com o envolvimento e a participação de todos os sujeitos que constituem o espaço da pesquisa. "É o tipo de pesquisa que se caracteriza pela relação entre pesquisadores e sujeitos que buscam resolver, ou entender, um problema determinado por meio de ações diretas" (Carvalho *et al.*, 2019, p. 43).

O trabalho foi desenvolvido numa escola do campo na localidade Jacaré, no município de Joaquim Pires, Piauí, e os participantes da pesquisa foram alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

No processo de coleta de dados da pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta o diário de campo e a observação como técnica antropológica para levantamento das informações almejadas para o desenvolvimento do trabalho. Os autores Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 7) apresentam a seguinte formulação sobre a técnica de coleta de dados na pesquisa-ação:

> A fase de coleta de dados é realizada pelos grupos constituídos sobre o controle do seminário, na qual os sujeitos procuram as informações necessárias para dar andamento à pesquisa. Emprega-se como principais técnicas a entrevista coletiva nos locais de moradia ou de trabalho e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado. Junto com estas técnicas, também se pode utilizar questionários convencionais e técnicas antropológicas como: observação participante, diários de campo [...].

As informações registradas no diário de campo foram obtidas durante a realização de uma roda de conversa e a leitura de um texto informativo que fizeram parte das atividades do subprojeto "Alimentação saudável: o campo como espaço produtor de alimentos orgânicos" desenvolvido no curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo.

A atividade de roda de conversa com o intuito de levantar dados para o estudo apresentou os seguintes questionamentos: 1) O que você e sua família comem e bebem no dia a dia? De onde vêm os alimentos consumidos? 2) O que você e sua família gostam de comer? 3) Dos alimentos que fazem parte da sua alimentação diariamente, quais são os que são produzidos na localidade? 4) Como são produzidos os alimentos na localidade? Enquanto o texto lido e discutido coletivamente pelos agentes envolvidos na pesquisa foi "As sementes são patrimônio dos povos a serviço da humanidade".

A partir da realização das atividades elencadas acima, foi possível coletar informações pertinentes ao estudo, considerando a temática da pesquisa, uma vez que os relatos dos estudantes e a interação com o pesquisador são elementos inerentes à pesquisa-ação e indispensáveis à análise crítica e reflexiva do tema abordado à luz da fundamentação teórica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentadas informações sobre a realidade do cenário de realização do estudo, seguida da apresentação do subprojeto com suas etapas para o levantamento e a análise dos dados da pesquisa, posteriormente, haverá a explicitação de ações que podem ser desenvolvidas na comunidade considerando a temática e, por fim, as expectativas da pesquisa.

4.1 Apresentação da nossa comunidade

A Comunidade Jacaré, localizada a 22 km da cidade de Joaquim Pires, Piauí, apresenta uma vegetação natural que sofre com problemas de desmatamento e queimadas provocadas por habitantes da região, por conta disso, há poucos hectares de terra com vegetação nativa de grande porte, como: aroeira, jatobá, pau d'arco (ipê), amburana, carnaúba, unha de gato, sabiá, pereira, pitombeira, angico-branco.

Podemos encontrar plantas herbáceas, mufumbo, mata-paste, fedegoso, salsa, gramíneas, ramela de macaco. Cabe destacar que a técnica de queimadas é realizada pelos agricultores como uma etapa do processo de limpeza e preparo do solo antes do plantio na localidade.

4.2 O subprojeto idealizado para a nossa escola e comunidade

O subprojeto desenvolvido na escola abordou o seguinte tema: "Alimentação saudável: o campo como espaço produtor de alimentos orgânicos". A escolha da temática é resultante de

informações registradas no bloco três do inventário "Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias". Dessa forma, a escola do campo tem um papel fundamental na formação do estudante campesino no contexto de uma sociedade marcada pelas mazelas do capitalismo. Monteiro apresenta a seguinte formulação sobre os espaços produtivos no contexto do capitalismo. Desse modo, as atividades desenvolvidas no subprojeto são fundamentais à compreensão crítica, reflexiva e transformadora do estudante do campo, pois uma formação humana emancipada compreende o campo como espaço produtor de alimentos que assegura a qualidade de vida dos moradores nos mais variados aspectos.

Para o levantamento de dados indispensáveis às discussões apontadas no estudo, foram realizadas as seguintes etapas: observação do contexto pesquisado; roda de conversa com os seguintes questionamentos: o que você e sua família comem e bebem no dia a dia? De onde vêm os alimentos consumidos? O que você e sua família gostam de comer? Dos alimentos que fazem parte da sua alimentação diariamente, quais são os que são produzidos na localidade? Como são produzidos os alimentos na localidade? E a leitura e discussão do texto "As sementes são patrimônio dos povos a serviço da humanidade".

As etapas apontadas acima foram contempladas na aula da disciplina de Língua Portuguesa. É importante ressaltar que as atividades têm caráter interdisciplinar, uma vez que promovem a reflexão acerca do contexto de construção da vida no território, considerando os aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos coletivos que ocupam esse espaço, visto que as ações desenvolvidas são favoráveis à compreensão da realidade em meio às contradições nas formas de produção da sociedade capitalista.

4.3 Ações do projeto desenvolvidas ou a desenvolver na nossa comunidade

Durante a realização da atividade de roda de conversa, foi possível perceber que a identidade campesina precisa ser ressignificada quanto à construção da concepção do campo como espaço produtor de alimentos necessários à alimentação saudável, espaço que precisa respeitar a conservação sustentável do território para a promoção da soberania alimentar, uma vez que ficou evidente nos relatos que grande parte dos alimentos consumidos pelas famílias é processada ou ultraprocessada, pois os alimentos consumidos regularmente pelas famílias são comprados na cidade, o que limita o consumo de alimentos produzidos no campo, entre os alimentos produzidos pelas famílias campesinas estavam: o arroz, o milho, o feijão e alguns vegetais cultivados nos quintais das residências durante alguns períodos do ano.

É importante ressaltar que os estudantes evidenciaram a roça como espaço de produção temporária que envolve o uso de técnicas inadequadas à manutenção da qualidade de vida dos sujeitos do campo, pois a queimada é uma prática comum para a preparação do solo no processo de produção de alimentos. Outro ponto interessante durante a leitura do texto "As sementes são patrimônio dos povos a serviço da humanidade" foi que as famílias armazenam sementes para serem plantadas e produzidas ano a ano, mas a prática fica restrita apenas ao senso comum, pois os estudantes não conheciam a denominação e o significado das sementes crioulas como elementos da produção agrícola, fundamentada historicamente em uma necessidade humana de produzir alimentos.

Outro aspecto colocado por eles foi que durante o plantio dos alimentos nas roças e nos quintais das moradias são levadas em consideração as fases da lua, mais uma vez, evidenciou-se uma prática produtiva alicerçada em conhecimentos do senso comum, pois não há uma relação com o conhecimento científico.

Diante do exposto, é importante apontar que existem estudos científicos que classificam a prática de plantio que considera o calendário lunar como uma ação da agricultura biodinâmica, prática que respeita a dinâmica da vida em relação à produção de alimentos, contrapondo-se às práticas de produção do agronegócio.

4.4 Possibilidades e expectativas com o trabalho educativo com projetos em nossa comunidade

Após as análises e discussões do tema, torna-se necessário desenvolver atividades voltadas à ação efetiva dos estudantes do campo em relação à educação alimentar e à valorização do campo como espaço produtor de alimentos saudáveis, por meio de palestras comunitárias realizadas pelos alunos sobre os benefícios da agroecologia para a produção de alimentos e para a explicitação de conhecimentos científicos relacionados às práticas realizadas no campo, fundamentadas no senso comum; da construção de uma horta orgânica; da realização de uma roda de conversa sobre produção de alimentos e sustentabilidade, entre outras ações que podem ser desenvolvidas a longo prazo. A prática das queimadas como técnica de preparo do solo na produção de alimentos e o alto consumo de alimentos processados e ultraprocessados precisam ser questionados. Ambos os pontos apresentados foram identificados por meio de duas atividades realizadas durante o

processo de coleta de dados desse estudo, cuja realização demanda tempo considerável.

Todas as ações apontadas acima são favoráveis à formação emancipada dos estudantes do campo, pois são interdisciplinares e contemplam áreas do conhecimento de maneira diversificada: as atividades de Língua Portuguesa abordam outras disciplinas, como, por exemplo, a História, com a abordagem da origem e das características do processo de produção situado no tempo; a Geografia, considerando o espaço de produção no contexto da contemporaneidade; e as Ciências, considerando a preservação e o respeito à biodiversidade no campo.

Considerando as atividades realizadas no subprojeto durante as aulas de Língua Portuguesa, o processo de execução contou com algumas dificuldades. A principal é a preocupação da instituição em cumprir as demandas burocráticas relacionadas à execução de planejamentos bimestrais elaborados para as escolas do campo e da área urbana. Outra dificuldade é a falta de experiência de muitos professores da instituição para trabalhar com projetos, o que limita o processo formativo ao ensino fragmentado de conteúdos específicos das disciplinas. Quanto à facilidade, pode-se apontar a realização das duas atividades do subprojeto nas aulas de Língua Portuguesa, pois a participação dos alunos foi significativa durante as aulas.

Desse modo, quanto ao processo de ensino-aprendizagem, a escola do campo não pode ficar limitada a planejamentos que servem para todas as escolas do município. As instituições de ensino do campo precisam de autonomia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/1996, apresenta, em seu art. 28 (Brasil, 1996), a seguinte disposição sobre a educação básica para a população do campo:

> Art. 28. 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.

Dessa forma, considerando o aparato legal apontado acima, esse dispositivo legal destaca que a oferta de educação básica para a população campesina precisa realizar adaptações pertinentes à formação dos estudantes do campo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem deve ser significativo diante das especificidades do contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo do estudo que é analisar as contribuições da educação alimentar para a formação emancipada dos estudantes do campo no município de Joaquim Pires Piauí e as atividades que foram fundamentais para a coleta de dados, evidenciou-se que a educação alimentar é algo indispensável à formação emancipada dos estudantes do campo, pois identificou-se por meio dos relatos que existe alto consumo de produtos processados e ultraprocessados pelas famílias. Portanto, é necessário um processo formativo que evidencie uma reflexão crítica, ativa e transformadora na dinâmica do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Cabe ressaltar ainda que o estudo possibilitou evidenciar o problema que assola os espaços de produção de alimento onde aconteceu a pesquisa: a queimada, uma técnica muito comum no preparo do solo para o plantio, a qual é muito prejudicial ao meio ambiente e afeta a qualidade de vida dos sujeitos nesse espaço. Com isso, faz-se necessário uma formação que compreenda a importância de preservar o campo como espaço produtor de alimento e garantia de permanência da vida.

Este estudo é fundamental, pois ressalta a educação alimentar como algo importante na formação emancipada do estudante do campo no contexto social vigente, uma vez que a escola do campo precisa apresentar a função do conhecimento científico como artefato de compreensão do campo como espaço produtor de alimentos em diferentes contextos históricos, com o intuito de sistematizar saberes que os levem a compreender as forças de produção que permeiam o campo, almejando a manutenção do capital.

Desse modo, o curso de Especialização da EdoC/UFPI foi indispensável à formação docente, pois possibilitou compreender a educação como um direito humano, socialmente construído, permeado por conflitos que emanam do chão da escola do campo no contexto de uma sociedade capitalista, uma vez que o curso evidenciou a importância de uma práxis que compreende a escola do campo como espaço que deve promover uma formação humana emancipada.

Portanto, o estudo possibilitou compreender a importância da educação alimentar para a formação emancipada dos estudantes do campo no município de Joaquim Pires Piauí, uma vez que a pesquisa evidenciou que o campo fortalece as forças de produção do mercado produtor de alimentos processados e

ultraprocessados, pois grande parte dos alimentos consumidos pelas famílias campesinas é comprada na cidade. Desse modo, o estudo é bastante relevante, porque apresenta a importância da soberania alimentar no campo como algo indispensável à formação humana numa sociedade hegemônica. Espera-se que este estudo promova novas reflexões críticas e ativas acerca da problemática em questão.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.831, de 23 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/sustentabilidade/organicos/legislacao/portugues/lei-no-10-831-de-23-de-dezembro-de-2003.pdf/view. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 2 nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. A agroecologia na formação de educadores. In: MESA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/EDUCADORAS, 2022, Boa Vista. **Texto de exposição**. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 24 maio 2022. Disponível em: https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2018/06/Agroecologia-Escolas-EB-Exposi%C3%A7%C3%A3o-Roseli-RS-Out19.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; MENEZES, Afonso Henrique Novaes; DUARTE, Francisco Ricardo; SOUZA, Tito Eugênio Santos. **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina, PE: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.

CARVALHO, Wirla Risany Lima; RODRIGUES, Disnah Barroso; MELO, Keylla Rejane Almeida. **O trabalho educativo e educação do campo**: consonância com a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia da alternância. 2022. No prelo.

FERREIRA, Cléber Eduão. Educação do campo como afirmação do projeto emancipatório: contribuições e contradições da Pedagogia do MST. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 2, n. 6, p. 29-45, set./dez. 2012.

LÔBO, Carlos Eduardo de Souza. **Do pensar ao fazer**: perspectivas filosóficas, conceituais e práticas acerca da agricultura biodinâmica no Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018..

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO,

Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 65-72.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s3-s13, dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tanise Pedron da; COSTABEBER, José Antônio. A (re) organização da produção: um estudo da segurança alimentar nos assentamentos de reforma agrária Santa Rita e Sepé Tiarajú, município de Capão do Cipó (RS). **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 23, p. 131–149, jul./dez. 2013.

Alimentação saudável na escola:
construindo novos hábitos para a manutenção da saúde

Catarina Ferreira da Silva
Marli Clementino Gonçalves

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, é cada vez mais evidente o crescente número de crianças que chegam ao ambiente escolar apresentando excesso de peso e, paradoxalmente, deficiências nutricionais que comprometem seu desenvolvimento adequado para a faixa etária. A alimentação, além de ser a base essencial para a sobrevivência e o crescimento de todos os seres vivos, desempenha um papel crucial na manutenção da saúde, especialmente para os seres humanos.

Nesse sentido, o equilíbrio nutricional, composto por uma ingestão adequada de nutrientes, é determinante para o bem-estar físico e mental. Quando há um desequilíbrio, seja pela falta ou pelo excesso de determinados nutrientes, surgem problemas como a desnutrição, a obesidade e outras condições que afetam a saúde, o desenvolvimento cognitivo e a qualidade de vida.

Desse modo, os estudos apontam que a desnutrição, especialmente na infância, está diretamente relacionada ao baixo rendimento escolar, à dificuldade de aprendizado e à falta de motivação para o processo educacional. Segundo Oliveira, Cavalcante e Assis (2012), uma alimentação adequada

e equilibrada é fundamental para que crianças e adolescentes possam desenvolver suas atividades escolares com eficiência e, assim, manter um estímulo constante para o aprendizado. Nesse contexto, surge a preocupação em investigar como as condições nutricionais influenciam o desempenho escolar dos estudantes e como intervenções adequadas podem contribuir para a melhoria do rendimento acadêmico e do bem-estar geral dos alunos.

É importante ressaltar que a relevância deste trabalho reside no fato de que, ao abordar a relação entre alimentação e desempenho escolar, ele pode fornecer subsídios importantes para políticas públicas e intervenções educacionais que promovam a melhoria da qualidade nutricional nas escolas.

O presente capítulo visa analisar a importância de uma alimentação saudável na escola para os alunos e, de forma específica, descrever o trabalho realizado com as crianças sobre os hábitos alimentares e sensibilizar os alunos da Escola Municipal Manoel José de Almeida sobre os benefícios de uma boa alimentação.

Para a construção da base teórica, foram utilizados como apoio os seguintes textos: Concepção de Educação do Campo: um guia de estudos, de Roseli Caldart (2009); A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo, de Dermeval Saviani (2008); e O Programa Escola da Terra no Piauí: experiências educativas na direção da formação humana, de Keylla Melo e Luiz Bonfim (2022).

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTOS PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

O ensino nas escolas do meio rural é muitas vezes considerado inferior ao ensino no meio urbano, e é na zona rural que se encontra o maior índice de analfabetismo, o que nos leva a inferir que esse ensino tem sido motivo de descaso. Várias questões teóricas têm sido levantadas com o objetivo de diminuir essa lacuna de desigualdade entre campo e cidade. No entanto, não é fácil desenvolver metodologias que levem o aluno do campo a aprender de forma ativa, já que esse ensino precisa contemplar o lugar de vivência desses estudantes. E os currículos oferecidos nos planejamentos são os mesmos para todo o município.

A Educação do Campo surgiu da necessidade de diferentes grupos sociais terem acesso à educação. Em seu texto, Caldart (2019) afirma que, para tratar dos fundamentos da EdoC, é necessário identificar as raízes de sua constituição. São elas que nos permitem compreender as finalidades para as quais foi criada.

A EdoC tem suas raízes na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, na agricultura camponesa e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019). Nessas lutas, os trabalhadores se organizaram em busca de seus direitos, em que cada conquista seria para o bem de todos.

> A EdoC foi criada por sujeitos coletivos que são parte da classe trabalhadora do campo. Sujeitos de diferentes lutas sociais associam-se com a finalidade de organizar uma luta comum: a luta do povo que vive e trabalha no campo pelo acesso à educação pública, historicamente negado. Essa luta começa

> por garantir escolas públicas no campo que possam se construir como escolas do campo (Caldart, 2019, p. 4).

Conforme a fala da autora, a EdoC foi criada por sujeitos do campo que queriam fazer valer seus direitos assegurados por lei e o direito a uma educação de qualidade, em que os cidadãos camponeses tivessem acesso.

A segunda raiz se funda na agricultura camponesa, nas práticas cotidianas e nas vivências desse povo. São os agricultores camponeses que lutam pela terra para poder continuar sendo agricultores (Caldart, 2019). Mais uma vez, vimos que a Educação do Campo se apresenta em um cenário de luta e que, além de lutar pela educação, luta também pela terra e pelo direito de continuar nela.

> A luta pela terra é luta contra a expropriação e a exploração, operadas pelas relações sociais capitalistas sobre famílias, comunidades, organizações camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Relações de produção, de poder político e de invasão cultural (Caldart, 2019, p. 8).

O avanço territorial da agricultura camponesa agroecológica dá ainda sentido à existência da EdoC, porque precisa dela para sua consolidação. Então, estudar os fundamentos da EdoC desde a raiz da agricultura camponesa é avançar em duas compreensões específicas e conectadas entre si. A primeira se refere aos termos do confronto de classe, de projeto de campo e de sociedade que determinam o desenvolvimento histórico da agricultura (Caldart, 2017). Também é preciso compreender por que a morte da agricultura camponesa já foi decretada tantas vezes e ela continua existindo; hoje se fala de uma "recampenização da agricultura" (Ploeg, 2008, p. 23).

Na terceira raiz, segundo Roseli, os sujeitos coletivos da constituição da EdoC têm experiências e reflexões sobre educação vinculadas aos processos de luta e trabalho em que se inserem, principalmente na construção dos territórios da agricultura camponesa.

Entender o desenvolvimento histórico dessa concepção compõe o esforço proposto de buscar aprender os fundamentos da EdoC. Segundo a autora, dois elementos centrais são destacados como ponto de partida: a noção de educação como direito humano, socialmente construída, e uma visão emancipatória e alargada de educação que a vincula aos processos de formação humana. "Inclui a escola pública como foco principal da luta pela garantia do direito à educação das famílias trabalhadoras do campo, entendendo-a como um lugar de formação humana" (Caldart, 2019, p. 11).

A conexão entre as três raízes da EdoC é o que fundamenta sua constituição e sustenta a essencialidade do que ela é. Quem entra na vida prática da Educação do Campo precisa conhecer sua origem, seus processos de luta e os sujeitos envolvidos nela. "A EdoC não nasceu como ideário, mas tem em sua origem concepções teóricas, sínteses do acúmulo dos diferentes sujeitos coletivos presentes em sua criação e posterior desenvolvimento" (Caldart, 2019, p. 15).

As características humanas não estão na genética; são produzidas historicamente por meio da atividade educativa. O homem não nasce homem: ele se forma homem, e isso se dá por meio do acesso à escola.

Segundo Saviani (2016), o ser humano, ao nascer, precisa ter acesso ao conhecimento mediado por outros indivíduos. É

por meio desse acesso que o homem acompanha a evolução do seu tempo.

Esse direito à educação tem sido negado à população camponesa com a alegação de que o tipo de trabalho desenvolvido no campo não necessitava de formação escolar e ainda poderia causar problemas, uma vez que os indivíduos que tivessem acesso a essa formação escolar, se afastariam do trabalho no campo (Saviani, 2016).

No Brasil, as primeiras iniciativas para ofertar educação à população do meio rural foram marcadas por contradições. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), o início das preocupações com a educação para o campo remonta às discussões pela implantação da escola pública na década de 1920. No entanto, conforme as autoras, existiam discursos em disputa. De um lado, os defensores de uma escola voltada para a valorização do meio rural; do outro, um movimento que defendia uma educação nos moldes das escolas urbanas. Pela força da política, o segundo discurso prevaleceu. Até hoje esse discurso prevalece, pois os currículos dos municípios são os mesmos, contemplando as escolas da zona rural e da zona urbana.

De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), as discussões e disputas que confluíram numa unidade de projeto para a educação no meio rural são denominadas ruralismo pedagógico. Com isso, houve o distanciamento entre o ensino desenvolvido nos meios rural e urbano. O ruralismo pedagógico colaborou para o antagonismo entre campo e cidade. O urbano passou a ser sinônimo de modernização e desenvolvimento, enquanto o rural significava atraso (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, passaram a exigir formação docente, concurso e criação de planos de carreira, além de responsabilizar os municípios pela educação infantil e pelo Ensino Fundamental na cidade e no campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Essas mudanças tiveram como consequências o fechamento de escolas no meio rural, a nucleação escolar e a inserção do transporte no deslocamento de estudantes do campo, o que afetou diretamente as escolas multisseriadas.

Diante de tantas mudanças, os estudantes do campo foram os mais afetados, tendo de se deslocar de suas comunidades para comunidades vizinhas ou até mesmo para a zona urbana, passando a conviver com espaços e pessoas diferentes.

Contudo, em meio à correlação de forças entre progressistas e representantes do agronegócio, que têm a educação como campo de disputa, no âmbito da formação docente continuada, foi criado, no final da década de 1990, o Programa Escola Ativa, destinado aos professores de classes multisseriadas (Bonfim; Melo, 2022). Nesse programa, as escolas eram orientadas a trabalhar de forma interdisciplinar, de acordo com a realidade dos estudantes, com o propósito de manter as famílias camponesas em seu espaço de convivência, cuidando da terra e habitando nela.

A partir da mobilização dos movimentos sociais na luta por políticas públicas que atendessem aos seus referenciais de formação, foi criado o Programa Escola da Terra (PET), com o objetivo de desenvolver um projeto estruturado na direção da formação humana em classes multisseriadas (Bonfim; Melo, 2022). Esse programa tem como objetivo promover o acesso à aprendizagem dos estudantes camponeses e a permanência deles

em suas comunidades, investindo na formação de professores que atuam em classes multisseriadas.

> No campo de disputa entre os anseios dos movimentos sociais do campo e os interesses econômicos do agronegócio, a instituição de uma política pública de Educação do Campo é fundamental para garantir às populações camponesas o direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada (Bonfim; Melo, 2022, p. 9).

A Educação do Campo ganha um novo sentido quando se passa a conhecer seus processos de luta em defesa do acesso a uma educação de qualidade, em que o local de vivência dos estudantes é valorizado, servindo como ponto de partida para a descoberta de novos conhecimentos.

3 METODOLOGIA

Foi utilizada na pesquisa a abordagem qualitativa, que teve "o ambiente como fonte direta dos dados, mantendo o contato direto com o objeto de estudo e pesquisa, necessitando de um intensivo trabalho de campo" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

A presente pesquisa classifica-se como pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1997).

Desse modo, foi elaborada a proposta de intervenção na Escola Municipal Manoel José de Almeida, após observar que os alunos dessa instituição de ensino tinham maus hábitos

alimentares, consumindo alimentos com poucos nutrientes, muitas vezes trazidos de casa e até mesmo oferecidos na merenda escolar. A proposta será desenvolvida por meio das seguintes atividades:

• Elaboração e aplicação de atividades pedagógicas interdisciplinares para serem aplicadas em sala de aula, tais como:

• Contação de histórias envolvendo o tema alimentação;

• Montagem de painel com diversos alimentos (recorte e colagem)

• Trabalho com músicas que falem sobre alimentação;

• Elaboração de gráficos com as comidas preferidas dos alunos;

• Apresentação da pirâmide alimentar e exploração dela;

• Realização de pesquisa sobre as comidas típicas da Região Nordeste, principalmente as mais consumidas pelas famílias dos alunos;

• Estudo da origem dos alimentos (animal e vegetal) e conhecimento dos processos utilizados para o cultivo deles;

• Produção de receitas;

• Leitura de rótulos explorando a origem e composição dos alimentos;

• Realização de uma pequena feira na escola com alimentos trazidos pelos alunos.

• Construção de horta escolar para o cultivo de alimentos que complementem a merenda escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Apresentação da nossa comunidade

A Escola Municipal Manoel José de Almeida está situada na Fazenda Murici, a 40 km da sede do município de Barras. O prédio atual foi construído em 1975, sendo inaugurado no dia 15 de julho do mesmo ano. No decorrer dos anos, sofreu várias reformas e ampliações.

A instituição conta hoje com cinco salas de aula, funcionando com educação infantil e Ensino Fundamental menor no turno da manhã e Ensino Fundamental maior no turno da tarde. A escola tem acesso à energia elétrica, internet 3G e água encanada vinda de um poço tubular. Fica cercada por rios e riachos e conta com uma vegetação variada, entre mata dos cocais e cerrado. Podem ser encontrados em abundância coco-babaçu, carnaubais, tucunzeiro, cajueiro, mangueira e murici, entre outras variedades.

Nesse sentido, a fauna conta com uma grande diversidade de pássaros: sabiás, chico-preto, anum, cancão, xexéu, pipira, galo-campina, bem-te-vi, curica, rolinha, nambu, juriti, siricora e pica-pau, entre outras espécies. Ainda podem ser encontrados animais silvestres como mambira, tatu, preá, peba, cutia e uma grande variedade de lagartos. Dentre os animais domésticos, os mais comuns são os animais de pequeno porte, como ovinos, caprinos, suínos e aves, com destaque para a galinha caipira.

O relevo pode ser caracterizado pela presença de planaltos e planícies, com áreas alagadas no período chuvoso e solo favorável à prática da agricultura. Porém, não é bem aproveitado, pois a grande maioria, quando atinge a maioridade, migra para

outros estados brasileiros para trabalhar, quer na lavoura, quer na construção civil, com a ilusão de proporcionar uma qualidade de vida melhor para suas famílias.

O clima apresenta dois períodos bem definidos: um período chuvoso, com chuvas bem intensas, que por vezes impedem os alunos de chegar até a escola devido à cheia dos rios e riachos existentes, além do desgaste das estradas, já que eles são transportados por ônibus escolar; e outro período de seca, também de grande intensidade. Ambos os períodos duram, em média, seis meses.

Na merenda escolar são utilizados alimentos de origem animal, vegetal e processados que são distribuídos quinzenalmente na escola pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. Essa merenda é preparada pelas merendeiras na cantina da escola e servida para os alunos diariamente.

Durante a pesquisa, observou-se que os alunos muitas vezes deixavam de comer o lanche servido pela escola para consumir alimentos industrializados trazidos de casa ou adquiridos na vendinha da comunidade, o que poderia causar sérios problemas de saúde futuramente. No entanto, sentiu-se a necessidade de desenvolver ações de prevenção de doenças por meio da conscientização dos discentes e de seus familiares. De imediato, decidiu-se pela elaboração de um projeto de intervenção para ser desenvolvido na sala multisseriada de 3º ao 5º ano da Escola Municipal Manoel José de Almeida.

4.2 O subprojeto idealizado para a nossa escola e comunidade

Em uma pesquisa realizada na Escola Municipal Manoel José de Almeida, foi observado que os alunos dessa instituição de ensino tinham maus hábitos alimentares; eles consumiam alimentos processados e ultraprocessados trazidos de casa e até mesmo servidos na merenda escolar. Para despertar e desenvolver nesses estudantes hábitos alimentares saudáveis, foi elaborada uma proposta de intervenção com o tema Alimentação Saudável na Escola, para ser trabalhada com alunos do 3º ao 5º ano da referida escola.

Os alimentos promovem o crescimento e garantem a produção da energia que o organismo necessita. Os nutrientes são as substâncias presentes nos alimentos. Eles podem ser carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas e sais minerais. Esses nutrientes são utilizados pelo organismo para manter as funções vitais.

Assim, Philippi (2007, p. 8) define alimentação saudável como:

> Alimentação saudável é aquela planejada com alimentos de todos os grupos, de procedência conhecida, de preferência natural e preparada de forma a preservar o valor nutritivo e os aspectos sensoriais dos alimentos. Os alimentos devem ser qualitativa e quantitativamente adequados, consumidos em refeições e em ambientes calmos, visando satisfação das necessidades nutricionais, emocionais, culturais e sociais do indivíduo ou grupo familiar, para promoção e qualidade de vida saudável.

Para mudar esses hábitos, a nutricionista técnica do Programa de Alimentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação do município de Barras elaborou um novo cardápio para a merenda escolar, levando em conta a utilização de gêneros alimentícios ao natural ou minimamente processados, respeitando as referências nutricionais, os hábitos alimentares e a diversificação agrícola da região de Barras. Com essas informações, a gestora da escola reuniu pais, alunos e funcionários para expor o novo documento e apresentar a proposta de intervenção para ser desenvolvida de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

4.3 Ações do projeto desenvolvidas ou a desenvolver na nossa escola

O projeto está sendo desenvolvido com alunos de classe multisseriada do 3º ao 5º ano. Entre as atividades elaboradas, já foram realizadas as seguintes:

1. Contação de histórias com o tema alimentação;
2. Montagem de painel de alimentos diversos;
3. Elaboração de gráfico com as comidas prediletas dos alunos da escola;
4. Realização de pesquisa sobre as comidas típicas da Região Nordeste, principalmente as mais consumidas pelas famílias dos alunos;
5. Produção de receitas para confecção de um livro;
6. Leitura de rótulos, explorando a origem e a composição dos alimentos;

7. Estudo da origem dos alimentos servidos na merenda escolar, conhecendo os processos utilizados para a sua produção.

Após a realização dessas atividades, observou-se o quanto essas atividades contribuíram. Algumas crianças ficaram surpresas ao saber de onde vêm alguns alimentos; outras perceberam que seus hábitos de alimentação precisavam mudar, pois não eram saudáveis. Durante o lanche na escola, os alunos passaram a comer mais frutas e verduras quando servidas no cardápio escolar.

4.4 Possibilidades e expectativas com o trabalho educativo com projetos em nossa comunidade

Durante a pesquisa de construção do inventário da realidade da escola, observou-se certa rejeição dos alunos à merenda escolar. A partir de então, pensou-se na possibilidade de elaborar uma proposta de trabalho com a finalidade de orientar esses estudantes sobre a importância de uma boa alimentação e sobre os nutrientes de que necessitam para ter uma vida saudável. Foi escolhido o trabalho com projetos, pois este facilita a interação entre os alunos e possibilita a realização de atividades interdisciplinares.

Após serem trabalhadas todas as etapas do projeto, a escola irá ajudar seus alunos a desenvolver hábitos alimentares saudáveis, fazendo com que eles cresçam saudáveis e possam ser agentes transformadores em sua família, evitando, assim, futuros problemas de saúde.

As atividades já desenvolvidas até o presente tiveram grande aceitação, pois os pais acompanharam a realização juntamente com os filhos, contribuindo com as pesquisas e receitas. A maior dificuldade com a idealização do projeto foi a proibição do consumo de doces, biscoitos e refrigerantes no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo objetivou analisar a importância de uma alimentação saudável no contexto escolar, com foco na conscientização dos alunos da Escola Municipal Manoel José de Almeida sobre os benefícios de uma alimentação equilibrada e no trabalho realizado com as crianças para sensibilizá-las quanto aos hábitos alimentares. Ao longo deste estudo, foi possível perceber que a alimentação exerce um papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos estudantes, com impacto direto sobre seu rendimento escolar e seu bem-estar geral.

Por meio das atividades realizadas, observou-se que muitas crianças ainda possuem hábitos alimentares inadequados, o que pode comprometer sua saúde e seu desempenho acadêmico. O trabalho realizado com os alunos foi essencial para sensibilizá-los sobre a importância de uma dieta equilibrada, destacando os efeitos positivos que uma boa alimentação pode trazer para o aprendizado, a disposição e a saúde mental. Além disso, as ações de conscientização contribuíram para que os alunos passassem a refletir sobre as escolhas alimentares no cotidiano, incentivando a mudança de hábitos.

A importância de uma alimentação saudável na escola vai além da melhoria da saúde física dos alunos; ela também é crucial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Crianças bem alimentadas têm mais energia e disposição para aprender, são mais concentradas e apresentam melhores resultados acadêmicos. Portanto, é imprescindível que as escolas desempenhem um papel ativo na promoção de hábitos alimentares saudáveis, envolvendo não apenas os alunos, mas também as famílias e a comunidade escolar.

Este trabalho contribui para a reflexão sobre a necessidade de políticas públicas que incentivem a educação nutricional nas escolas, visando não apenas melhorar a alimentação dos alunos, mas também formar uma geração mais consciente e responsável em relação à sua saúde. Em futuras pesquisas, seria interessante ampliar a análise para outras escolas, de diferentes contextos, a fim de avaliar a eficácia de intervenções similares e identificar estratégias que possam ser aplicadas em larga escala para promover a saúde e o aprendizado nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Luiz Jesus Santos; MELO, Keylla Rejane Almeida. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva. Estratégias de educação nutricional e alimentação saudável. In: SEMINÁRIO TÉCNICO DO PROGRAMA BANCO DE ALIMENTOS, 1., 2007. **[Apresentação]**. [S. l.: s. n.], 2007.

OLIVEIRA, Josefa Cristiane Ferreira de; CAVALCANTE, Glória Maria Duarte; ASSIS, Anamélia Sales. A influência do ensino das ciências nos hábitos alimentares saudáveis das crianças das séries iniciais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: [s. n.], 2012. p. 1-16.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16–43.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

Créditos editoriais

1ª edição - setembro de 2026

Revisão
Juliana Melzi
Laura Coelho
Luiz Henrique Soares Moreira

Estágio editorial
Caio Felipe Rodrigues

Projeto gráfico e diagramação
Editora Debulhar

Capa
Alexandre Mesquita

www.editoradebulhar.com.br
debulhar@editoradebulhar.com.br
@editoradebulhar
(86) 98147-8117

Esta é uma obra esculpida por meio de um trabalho coletivo carregado de compromisso e zelo pela educação pública, sobretudo a educação escolar que se faz (ou deveria se fazer) nas escolas situadas no campo.

Os textos que integram esta coletânea foram produzidos no âmbito do Curso de Especialização em *Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo,* promovido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e financiado pelo Ministério da Educação. Os textos aqui apresentados são frutos de reflexões, vivências e pesquisas desenvolvidas pelos cursistas na 1ª edição do curso de especialização, que culminaram na produção de artigos como Trabalho de Conclusão de Curso.

Portanto, esses textos são oriundos de professores que atuam em diversos municípios piauienses, integrantes do Território dos Cocais. Eles expressam o compromisso com uma educação contextualizada, crítica e direcionada à emancipação, que reconhece o campo não apenas como espaço geográfico, mas como território de vida, lutas, cultura, resistência e educação.