



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**AGROECOLOGIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO: UMA  
PROPOSTA EDUCATIVA PARA O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL DO RECÔNCAVO JONIVAL LUCAS**

**SAUL LOMBA BULHOSA OLIVEIRA**

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA  
2023**

**AGROECOLOGIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO: UMA  
PROPOSTA EDUCATIVA PARA O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL DO RECÔNCAVO JONIVAL LUCAS**

**SAUL LOMBA BULHOSA OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Linha 1: Educação Científica e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Inácio Diorio

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA  
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E  
SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO  
CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**AGROECOLOGIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO: UMA  
PROPOSTA EDUCATIVA PARA O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL DO RECÔNCAVO JONIVAL LUCAS**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação  
de Saul Lomba Bulhosa Oliveira

Aprovado em: 26/04/2023

*Ana Paula Inacio Diorio*

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

ANA PAULA INACIO DIORIO

Data: 21/06/2023 05:50:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Ana Paula Inácio Diorio  
Universidade Federal do Recôncavo da  
Bahia Orientadora

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

FREDERIK MOREIRA DOS SANTOS

Data: 19/06/2023 13:30:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Frederik Moreira dos Santos  
Universidade Federal do Recôncavo da  
Bahia Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

MARCIO ROLO

Data: 19/06/2023 11:25:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Márcio Rolo  
Fundação Oswaldo Cruz  
Examinador Externa

**O48a Oliveira, Saul Lomba Bulhosa**

**Agroecologia, educação do campo e emancipação: uma proposta educativa para o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas / Saul Lomba Bulhosa Oliveira. -- Feira de Santana, 2023.**

**111 f.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.**

**Orientador: Profa. Dra. Ana Paula  
Inácio Diorio Inclui apêndices**

## AGRADECIMENTOS

Chegamos na parte mais difícil. Não difícil no sentido de não saber o que escrever ou esquecer de agradecer a alguém, mas difícil no seu sentido mais puro e natural possível, ou seja, aquilo que vai demandar um esforço muito grande em, através de palavras, dar conta de honrar a cada pessoa que colaborou com esse trabalho.

Agradeço a Deus, a quem me foi apresentado por meus pais, através da fé cristã e tive intensas experiências, mas agradeço também a fé livre de cada colaborador deste trabalho, pois acredito que é através da força natural, ontológica, que vem de cada um que esse trabalho pode ser desenvolvido e “finalizado”.

Obrigado professora e amiga Ana Paula Diorio. Que mulher incrível, sensível e inteligente. Através das nossas trocas pude compreender mais e melhor o mundo e entender que é através da luta que conseguiremos construir uma sociedade mais justa.

Agradeço aos meus familiares e amigos, aqueles que são das horas boas e ruins, aqueles que mesmo ainda não lendo Paulo Freire, sabem a importância de se construir o diálogo através da escuta e de bons sentimentos. Obrigado meu povo!

Obrigado a minha escola querida que possibilitou a viabilidade desta pesquisa, dando totais condições para seu desenvolvimento e aplicação. Gestão, professores, funcionários e estudantes, vocês fizeram acontecer juntamente comigo esse trabalho.

Obrigado aos colaboradores que se disponibilizaram a pensar juntamente comigo em uma prática educativa que dialogasse com o campo, trazendo suas próprias vivências como instrumentos de aprendizagem e emancipação.

Agradeço a UFRB e ao CETENS, sempre disse e repito, me sinto orgulhoso em fazer parte de uma Universidade tão sensível aos problemas sociais, buscando através das políticas públicas democratizar o acesso e permanência dos estudantes e possibilitar práticas de inclusão e diversidade. Obrigado aos meus colegas e professores, vocês são potentes!

Obrigado a minha cidade natal, Cachoeira-Ba e todo Recôncavo da Bahia, fonte de cultura, resistência e diversidade. De onde vem toda minha força e coragem em busca de uma educação cada vez mais distante de ideologias eurocêntricas e próxima a valores e princípios construídos pelo povo.

E por fim e tão importante quanto qualquer agradecimento, obrigado à roça (como assim conheço o campo desde pequeno) e aos trabalhadores e trabalhadoras do campo que através do diálogo possibilitaram uma troca de conhecimento incrível e libertador. Salve o conhecimento popular, salve o conhecimento ancestral.

***A terra é nossa***

*A terra é um bem comum  
Que pertence a cada um.  
Com o seu poder além,  
Deus fez a grande Natura  
Mas não passou escritura  
Da terra para ninguém.  
Se a terra foi Deus quem fez,  
Se é obra da criação,  
Deve cada camponês  
Ter uma faixa de chão.  
Quando um agregado solta  
O seu grito de revolta,  
Tem razão de reclamar.  
Não há maior padecer  
Do que um camponês viver  
Sem terra pra trabalhar.  
O grande latifundiário,  
Egoísta e usurário,  
Da terra toda se apossa  
Causando crises fatais  
Porém nas leis naturais  
Sabemos que a terra é nossa.*

***(Patativa do Assaré)***

## RESUMO

Este trabalho propõe uma prática educativa para estudantes de escolas do campo, tendo como premissa a articulação entre trabalho e Agroecologia como proposta de valorização da vida e da cultura do campo. Ao longo dos anos houve intensos impactos na vida e no território camponês, fruto de uma modernização conservadora que, entre outras ações, visou criar imensos latifúndios através de um aparato tecnológico com fins de aumento de produtividade e dos lucros. Esse aumento de produtividade pensado a partir da Revolução Verde está vinculado a uma série de mudanças do modo de vida do campo. Os trabalhadores e trabalhadoras sofreram fortes impactos em suas práticas construídas, historicamente através de um conhecimento ancestral. Novas formas de produção e de conhecimento foram impostas já que sementes transgênicas foram inseridas na agricultura, substituição do trabalhador e do seu trabalho por máquinas, entre outras mudanças introduzidas pelo modo de produção capitalista. Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de construção de uma proposta educativa pautada na Agroecologia voltado para Educação do Campo enquanto ferramenta de emancipação por meio do fortalecimento do trabalho como princípio educativo. A investigação se deu por meio de abordagem qualitativa na perspectiva de uma pesquisa colaborativa cujos dados foram elaborados através de roda de conversa como instrumento. Para analisar e interpretar os dados foi utilizado o materialismo histórico dialético de acordo com os trabalhos de Marx. Segundo o autor novas possibilidades de compreender a realidade são presenciadas a todo momento quando essa realidade é analisada dentro de um contexto e de seus processos contraditórios. A dialética surge como maneira de superar a dicotomia entre teoria e prática; sujeito e objeto, possibilitando novas e diferentes formas de compreender a realidade concreta. Como resultado desta pesquisa foi construída uma sequência didática baseada em concepções e princípios da Educação do Campo como a Agroecologia e o trabalho como princípio educativo. Com os resultados desta pesquisa, foi possível observar a urgente necessidade de construir práticas educativas que estejam ligadas às realidades vivenciadas dos sujeitos para que haja uma significação social por parte deles, e assim não reproduzam contextos de subalternidade e opressão que foram vivenciados por longos períodos. Observa-se também a necessidade de uma formação de professores voltada para as realidades do campo onde a escola está situada. Só desta forma os docentes terão possibilidade de intervir de maneira efetiva na construção de práticas educativas, garantindo o acesso a uma educação crítica, política e emancipatória.

**Palavras-chave:** Escola do campo. Pesquisa colaborativa. Práticas educativas.

# **AGROECOLOGY, RURAL EDUCATION AND EMANCIPATION: AN EDUCATIONAL PROPOSAL FOR THE TERRITORIAL CENTER OF VOCATIONAL EDUCATION OF THE RECÔNCAVO JONIVAL LUCAS**

## **ABSTRACT**

This work proposes an educational practice for students of schools in the field, taking as a premise the articulation between work and agroecology as a proposal to enhance the life and culture of the field. Over the years there have been intense impacts on peasant life and territory, the result of a conservative modernization, which, among other actions, aimed at creating immense landmarks through a technological apparatus for the purpose of increasing productivity and profits. However, this increase in productivity thought from the Green Revolution is linked to a series of changes in the way of life of the field. Workers and workers needed to modify their practices that were built historically through an ancestral knowledge. New forms of production and knowledge were implanted since transgenic seeds were inserted in agriculture, replacement of the worker and his work by machines, among other changes. This work aims to analyze the process of building an educational proposal of Agroecology focused on Rural Education as a tool of emancipation through the strengthening of work as an educational principle. The investigation took place through a qualitative approach in the perspective of a collaborative research whose data were elaborated through a conversation wheel as an instrument. To analyze and interpret the data, dialectical historical materialism was used according to the works of Marx. According to the author, new possibilities for understanding reality are witnessed at all times when this reality is analyzed within a context and its contradictory processes. The dialectic emerges as a way to overcome the dichotomy between theory and practice; subject and object, enabling new and different ways of understanding concrete reality. As a result of this research was constructed a didactic sequence based on principles and values of Rural Education such as Agroecology and work as an educational principle. With the results of this research, it was possible to observe the urgent need to build educational practices that are linked to the lived realities of the subjects so that there is a social significance on their part, and thus do not reproduce contexts of subalternity and oppression that have been experienced for long periods. There is also the need for teacher training focused on the realities of the field in which your school is situated. Only in this way will teachers be able to intervene in a contextualized way in the construction of educational practices, guaranteeing access to critical, political and emancipatory education.

**Keywords:** Rural school. Collaborative research. Educational practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AP - Ação Popular

CEB - Câmara de Educação Básica

CETEP - Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

EdoC - Educação do Campo

EPI - Educação Profissional Integrada

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MCP - Movimentos de Cultura Popular

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROSUB - Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio

PT - Partido dos Trabalhadores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros

UNE - União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
1.1 RELAÇÃO DO AUTOR COM A PESQUISA	13
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO	16
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	30
2.1 LÓCUS DA PESQUISA	32
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	33
2.3 DISPOSITIVOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS	35
2.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	36
2.5 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO	37
<b>REFERÊNCIAS</b>	40
<b>3 CAPÍTULO 1 – ARTIGO 1</b>	46
EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA SOCIAL	
<b>4 CAPÍTULO 2 – ARTIGO 2</b>	61
O CAMPO É MEU E DELE NÃO ABRO MÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA VIDA DOS ESTUDANTES DO CAMPO	
<b>5 CAPÍTULO 3 – ARTIGO 3</b>	75
AGROECOLOGIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO: UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RECÔNCAVO JONIVAL LUCAS	
<b>6 CONCLUSÃO</b>	101
<b>APÊNDICES</b>	104
Apêndice A – Roteiro da roda de conversa	104
Apêndice B – Sequência didática	105

## 1 INTRODUÇÃO

A crise socioambiental que atravessa o Brasil e o Mundo é um forte indício de que o sistema capitalista não dá conta de fornecer uma base de sustentação para que a população possa viver de forma justa e igualitária. Essa falta de equilíbrio dinâmico, que para Leff (2002) se coordena através de uma Epistemologia dominante tem trazido sérios problemas sociais e ambientais, necessitando de uma nova racionalidade produtiva, cuja Agroecologia pode ser o caminho que leve a uma base de sustentabilidade e equidade social.

Discutir sobre a Agroecologia, nos espaços escolares é um desafio. Mesmo nas escolas do campo, o modo de produção capitalista norteia os processos educacionais promovendo uma grande ideia de trabalho desvinculado da formação humana, passando a falsa ideia de felicidade atrelada ao encaixe dos sujeitos no mercado de trabalho dentro de uma ótica produtivista e mercantilista.

Promover o diálogo sobre novos paradigmas de educação nos espaços escolares é importante, e através da reflexão e do diálogo sobre a realidade educacional será possível perceber a complexidade dos modelos de sociedade proposto por diversas correntes políticas e econômicas e interligar os conhecimentos de forma que haja a compreensão dos problemas e dos desafios encontrados, trazendo como caminhos uma produção de conhecimento conjunta e interligada, evitando dessa forma correntes positivistas e reducionistas.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado intitulada Educação do Campo, Agroecologia e Emancipação: uma proposta educativa para o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas (CETEP). Este estudo se constitui como uma pesquisa qualitativa o que nos dá possibilidades de explorar como a subjetividade participa da construção de conhecimento dos sujeitos e compreender através de um processo investigativo, a realidade social a partir das interações entre eles.

É esperado que através dessa pesquisa, haja um engajamento dos professores, estudantes, direção e todo corpo escolar em construir processos formativos que integrem a vida humana, compreendendo toda dinâmica social, cultural e ambiental presente no território e valorizando toda bagagem de conhecimento que os sujeitos trazem para a escola, perfazendo o caminho da práxis educativa.

Desse modo, ao longo dos quatro anos no CETEP (período em que inicio minha atividade docente na escola) de vivência e imersão, através de uma interação estreita e prolongada na vida dos sujeitos, entendendo aqui como vida toda associação compreendida entre educação, comunidade e trabalho, pois para a Educação do Campo esses pilares não se dissociam, pelo contrário, integram a formação do sujeito e contribuem para sua

emancipação, foi possível compreender, de certa forma, seu contexto social, bem como suas aspirações e o modo que recriam a sua realidade social.

Um questionamento foi crucial para demarcar os objetivos deste trabalho e daí traçar um processo investigativo que de fato contemplasse a realidade, tendo a análise do processo histórico da Educação do Campo e do território como premissa básica para inferir qualquer tipo de análise e/ou concepção sobre os sujeitos e seu modo de vida: Como construir uma proposta educativa pautada numa educação emancipatória, no âmbito de um curso do Ensino Médio, que contribua na formação dos estudantes considerando sua identidade camponesa?

Para responder a esse questionamento, foi proposto construir uma sequência didática junto a colaboradores que possuíssem vínculo com o campo e estivessem dispostos a, de forma colaborativa, dialogar com intencionalidade de levantar reflexões necessárias para se pensar uma sequência didática com finalidades emancipatórias para estudantes de uma escola do campo.

O lócus da pesquisa foi uma escola situada na área urbana da cidade de Sapeaçu-Ba. Apesar de a escola estar localizada na região central mais urbanizada da cidade, ela possui em sua grande maioria estudantes que moram no campo e que precisam utilizar ônibus escolar para fazer o deslocamento até a escola, muitas vezes tendo que acordar muito cedo ou caminhar muito para ter acesso ao transporte.

Historicamente a Educação do Campo nunca se constituiu como ações planejadas e institucionalizadas do Estado brasileiro, pelo contrário, os povos do campo, sempre foram marginalizados, ficando a sombra de um modelo importado de educação urbanocêntrica e privada do acesso às políticas e serviços públicos em geral, tendo os valores, modo de vida e cultura tratados com descaso e inferioridade.

A partir desse cenário e diante do questionamento inicial sobre a importância de se construir propostas educativas que pense o campo para além do mercado de produção e obtenção de lucro, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de construção de uma proposta educativa de Agroecologia voltado para Educação do Campo enquanto ferramenta de emancipação por meio do fortalecimento do trabalho como princípio educativo. Para tal, traçamos os seguintes objetivos específicos: compreender as relações entre Educação do Campo e a Agroecologia enquanto prática social; propor um diálogo com outras pedagogias que nos permitam refletir acerca da importância do campo da Educação do Campo para a diversidade de seus sujeitos; construir uma sequência didática junto aos colaboradores com a temática em Agroecologia associada a princípios fundantes da Educação do Campo.

Para atender aos objetivos traçados neste trabalho, buscamos construir uma pesquisa colaborativa, sendo que a roda de conversa foi o instrumento utilizado para produzir os dados junto dos participantes. Nesse formato, foi possível problematizar, refletir e colaborar com as diferentes visões sobre os questionamentos levantados, possibilitando um caráter investigativo mediante aos saberes que cada sujeito que compôs a roda possui, e assim, de forma coletiva, compreendermos a realidade em que os sujeitos do campo estão inseridos, trazendo possibilidades de transformação social.

A partir da análise das informações e conhecimentos que foram compartilhados através da roda de conversa, foi possível a construção da sequência didática baseada nas concepções e princípios e da Educação do Campo e a realidade da identidade histórica do município e da região em que a escola está inserida.

Para fazer essa análise e a interpretação dos dados, foi utilizada o materialismo histórico dialético (MHD) como método, visto que ela possibilita diferentes vozes falarem e a partir dessas reflexões, reconstruírem, através de uma interpretação contextualizada, a realidade e o mundo da vida.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. Inicialmente tem-se a introdução da pesquisa, e nela apresentamos o leitor ao tema, fazendo um breve resumo sobre a pesquisa. Ao elencar as motivações para a temática, listo os objetivos deste trabalho que foram sustentados pela problematização, seguido do percurso metodológico que foi traçado tendo uma preocupação epistemológica em compreender a mutabilidade da vida social, trazendo os sujeitos para uma maior intervenção no processo de conhecimento do real.

O primeiro artigo traz uma discussão teórico-prática, fazendo um tratamento inicial sobre as categorias da Educação do Campo e da Agroecologia e o seu papel na formação dos sujeitos. Aqui foi feita uma reflexão de como o projeto hegemônico de campo defendido pelo capital neoliberal e a escola podem estar envolvidos no processo de desvinculação do papel social que possui o trabalho, tendo o materialismo histórico-dialético como eixo e método de análise histórico-social para compreender essa relação.

No segundo artigo, foi feita uma reflexão sobre a necessidade de se propor nas escolas do campo um diálogo com outras pedagogias que valorizem a diversidade de seus sujeitos, avançando na construção da redução dos impactos gerados pelo processo histórico de negação e subalternização que foi vivido pelo povo do campo. Aqui foi construída uma discussão a partir de um levantamento bibliográfico em torno das categorias teóricas Movimentos Sociais, Território Camponês e Educação do Campo, mostrando de que forma

uma proposta educativa emancipatória pode proporcionar uma dinâmica formativa aos sujeitos do campo.

No terceiro artigo trouxemos uma discussão acerca da práxis em torno dos processos educativos que estão centrados no projeto de Educação do Campo e que se traduzem na prática educacional da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo. Através da colaboração de um coletivo que já vivencia e discute a Educação do Campo e a Agroecologia, foi possível construir uma proposta contendo uma intencionalidade formativa não só do ponto de vista pedagógico, mais político e social, e que pudesse contribuir na valorização da cultura do campo e emancipação dos sujeitos, se sustentando em torno de um novo paradigma educativo a partir das particularidades locais e das especificidades das práticas culturais dos povos.

Por fim, pretendemos com as considerações deste trabalho, revisitar as conclusões que foram alcançadas nos três artigos escritos, trazendo possibilidades para ampliação do debate em torno da Educação do Campo e da Agroecologia apontando a importância da valorização do conhecimento dos povos do campo.

### 1.1 RELAÇÃO DO AUTOR COM A PESQUISA

Faço uma pausa, antes de me aprofundar nas questões teóricas que envolvem as categorias de minha pesquisa, para me localizar dentro dela e ficar mais fácil para o leitor compreender como se deu/dá a minha interação com o campo e como consegui capturar os significados, antes inacessível a um mero observador externo. Em 2012, quando fui convocado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para assumir o cargo de professor da rede, fui lotado em um distrito de Cachoeira-Ba, cidade situada no Recôncavo baiano. Meu contexto de experiência docente, até então, só tinha sido em escolas urbanas localizadas na cidade de Salvador-Ba.

Cachoeira é minha cidade natal, sempre tive o interesse de retornar para o município com o desejo de poder contribuir com o processo formativo das crianças e jovens em etapas escolares. Refiro-me a retornar, pois precisei sair para me graduar em Ciências Biológicas, mas sempre tive a convicção que regressaria para cooperar com a comunidade, retribuindo toda formação identitária, cultural e humana que me foi concedida nas minhas relações sociais vivenciadas na cidade.

Ao longo dos 6 anos que estive no distrito de Belém da Cachoeira me deparei com sujeitos do campo, produtores de conhecimento em seus territórios e que nos ajudaram a

construir uma escola diferente do padrão urbano que até então tinha experimentado. Através de uma ação dialógica os sujeitos começaram a se enxergar dentro do processo pedagógico não mais como meros reprodutores passivos de conhecimento, mas sujeitos ativos que o conhecimento era gerado com eles e a partir deles e estimulou o corpo docente e de funcionários uma aproximação com os valores do campo e com a realidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Mas, como já mencionado na introdução deste trabalho, a Educação do Campo nunca foi pensada como prioridade, ela é resultado da luta e da resistência dos povos do campo frente às políticas neoliberais de sucateamento e expropriação da riqueza sócio-material. O pesadelo do fechamento da nossa escola do campo sempre foi uma realidade iminente. Até que no ano de 2018 a escola, de maneira covarde e desrespeitosa, foi municipalizada sem haver nenhum tipo de comunicado prévio e nem ouvir todo o coletivo sobre o impacto gerado na vida dos estudantes que agora precisam se deslocar para o centro da cidade para estudar, contrariando o que diz a Resolução CNE/CEB Nº 2/2008<sup>1</sup> sobre considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitando seus valores e sua cultura.

Em 2019 fui transferido para a cidade de Sapeaçu-Ba, para o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas (CETEP), onde cerca de 85% dos estudantes são oriundos do campo. A escola está localizada na região central do município mas se configura como uma escola do campo, visto que é formada por sujeitos que trabalham e vivem no campo. Foi uma grata surpresa, visto que já estava envolvido com todo projeto político de uma escola do campo e procurava compreender e desenvolver uma prática que fosse baseada nas finalidades educativas emancipatórias tendo a Agroecologia como essa âncora para impulsionar uma formação humana.

Contudo, a realidade do CETEP era diferente. A escola ao longo de sua existência sempre foi estigmatizada como a escola dos menos favorecidos e menos competentes (relatos dos professores e funcionários), e era na outra escola estadual existente na cidade que os “melhores” estudantes eram escolarizados. É o que Freire (2019) vai chamar de vocação negada, através das injustiças, da exploração e da opressão legitimada pelo modelo hegemônico de uma escola que esteja voltada ao capital, em que os grupos sociais são desumanizados e marginalizados em prol não só de uma dominação, mas sobre a totalidade da vida.

---

<sup>1</sup> O primeiro parágrafo do artigo 5º do Conselho Nacional de Educação emitida pela Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) garante que para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sempre que possível, o deslocamento dos alunos deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

E é através dessa relação contraditória de hierarquização dos sujeitos fruto de uma Educação Rural, projeto da classe dominante carregado de preconceitos e que reproduz os valores hegemônicos de uma sociedade capitalista, que a classe trabalhadora do campo se manteve marginalizada e oprimida, não vendo a sua cultura e modo de vida serem considerados enquanto produtores de conhecimento e portanto, de educação.

Faz-se necessário refletir sobre como esse estigma do campo atrasado e sem conhecimento, fruto da Educação Rural e de tudo que está por trás dela, reverberou no reconhecimento dos sujeitos enquanto sujeitos do campo, fazendo-os negarem seus territórios, sua cultura e seu modo de vida. Pois, foi o que encontrei nessa escola, a grande maioria dos sujeitos que são moradores do campo não se assume como trabalhadores do campo, como filhos de agricultores e agricultoras, negam sua identidade camponesa e afirmam idealizar um futuro longe de sua comunidade pois, só assim teriam uma vida digna.

Um dos caminhos para enfrentamento desses conflitos é construído pela própria Educação do Campo, através do seu movimento de luta, reconhecimento e resistência. Movimento esse que é composto pela necessidade de outras pedagogias serem produzidas, gerando ações que criem questionamentos e investigações, que levem os sujeitos a uma reflexão crítica, partindo dos seus próprios conflitos e antagonismos, gerados a partir das relações de força entre as classes, em que os grupos hegemônicos tentam inviabilizar todo o caráter social da luta, que em sua essência parte de princípios como o de valorização da terra e do seu modo de produção, encontrando na Agroecologia a prática social necessária para o desenvolvimento de uma agricultura cooperativa e de respeito à diversidade biocultural.

Dentro desse contexto, o estudo da Agroecologia constitui-se como ferramenta de grande potencial para uma consciência política, tão necessária aos sujeitos do campo, pois em sua essência visa contribuir para uma formação empenhada em princípios sociais, ambientais, éticos, econômicos, culturais e políticos (COSTABEBER; CAPORAL, 2003). Que valorize o saber e o conhecimento dos povos do campo e comunidades tradicionais que estão enraizados na terra; e que a ciência, as tecnologias e as práticas se combinem de maneira a forjar um novo paradigma de produção (LEFF, 2002).

A Agroecologia nos espaços escolares vem contribuir para fomentar a natureza formativa que possui o trabalho no campo, pois é através do trabalho humano que se transforma a natureza, transformando também a si próprio e gerando produção de conhecimento. A Agroecologia propõe uma formação integral, criando novos valores a partir da aproximação dos sujeitos aos bens da natureza, como a terra, a água, os alimentos, o trabalho e a cultura (CALDART, *et al.*, 2012).

O projeto “Agroecologia, Educação do Campo e Emancipação: uma proposta educativa para o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas” pretende constituir como uma ferramenta de fortalecimento dos valores culturais, através da busca dos sujeitos por uma humanização, que fortaleça seu engajamento e sua luta e ressignifique seus interesses individuais e coletivos.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### **Objetivo geral**

- Construir subsídios teórico-metodológicos que possibilitem a construção de uma proposta educativa de Agroecologia voltada para a Educação do Campo enquanto ferramenta de emancipação, tendo o trabalho como princípio educativo.

### **Objetivos específicos**

- Compreender as relações entre Educação do Campo e a Agroecologia enquanto prática social.
- Propor um diálogo com outras pedagogias para reflexão acerca da importância do campo da Educação do Campo para a diversidade de seus sujeitos e sua emancipação.
- Construir uma sequência didática junto aos colaboradores com a temática em Agroecologia associada a princípios fundantes da Educação do Campo.

## 1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

Em sua história, o Recôncavo da Bahia foi construído a base de uma economia que funcionava sob regime de trabalho escravo, substancialmente agrícola, tendo na plantação da cana-de-açúcar e na indústria fumageira os principais motores comerciais da região.

Ao longo do século XVIII, período em que se formava geograficamente o Recôncavo, houve uma expansão do número de engenhos (local onde era produzido o açúcar a partir da cana), que gerou um aumento na produção de açúcar para a exportação e a consequente importação de escravos da África. Esses fatores, associado ao clima e solo favorável de algumas cidades para plantação, foram decisivos para o desenvolvimento da cultura da cana e

posteriormente do tabaco em cidades como Cachoeira, Maragogipe, São Félix, Muritiba e Santo Antônio de Jesus (REIS, 1992).

Em meados do século XIX, de acordo com Fraga Filho (2004), cerca de 90% dos engenhos do Recôncavo concentravam-se nas freguesias rurais dos municípios, sendo que agora não era apenas a cana-de-açúcar e tabaco que eram cultivados, a variedade de solos permitiu a plantação de diversas culturas, como feijão milho, mandioca, entre outros. De acordo com Fraga Filho “nos próprios engenhos, escravos e libertos cultivavam gêneros de subsistência que eram consumidos internamente ou vendidos nas feiras locais” (FRAGA FILHO, 2004, p.27).

No final do século XIX, o Recôncavo já era a região economicamente mais importante da província, sendo também a mais densa em população e a que tinha o maior número de escravos. Com a abolição do tráfico de escravos, em 1831, mudanças significativas começaram a ocorrer na diversidade étnica dos engenhos. Diferentemente do observado no início do século XIX, quando o trabalho era mais predominante com a mão de obra africana, agora cerca de 90% dos trabalhadores eram nascidos no Brasil, gerando o que Fraga Filho (2004) vai chamar de “gerações no cativeiro”, que pelo estabelecimento da rede de laços familiares, tiveram grande dificuldade para alcançar a liberdade (FRAGA FILHO, 2004).

Já é possível perceber com base nessa pequena descrição histórica que o Recôncavo da Bahia surgiu sob forte influência da agricultura, com formação através da distribuição das Capitânicas Hereditárias, que no Recôncavo se desenvolveu a partir das terras que foi doada a Álvaro da Costa (BONFIM; ADAN, 2014).

No final do século XIX ao início do século XX os centros urbanos do Recôncavo começam a ganhar mais expressividade, com São Félix, Cachoeira e Nazaré tendo grande importância devido ao sistema ferroviário, pois conseguiam escoar a produção canieira, fumageira e mandioqueira. É nessa época que se vivenciou os efeitos da modernização da agroindústria açucareira no Recôncavo da Bahia (LEÃO, 1989).

Essas regiões do Recôncavo baiano, marcadas pela presença negra e africana em seu processo de surgimento e crescimento, demarcaram o aparecimento de algumas cidades, que agora precisam escoar ainda mais sua produção agrícola, como café, algodão, mandioca, entre outras culturas. O município de Sapeaçu é uma delas, seu surgimento deriva da evolução dos transportes e da necessidade do escoamento da produção (AZEVEDO, 2009); e sua localização é à beira de uma rodovia com uma extensão de 4.658 km de estrada.

Os primeiros habitantes do município de Sapeaçu foram os índios cariris ou sabujas, sendo expulsos das terras que habitavam, pois estas terras haviam sido integradas à sesmaria de Paraguaçu, em 1557. Toda a área que se formou após a expulsão dos índios cariris, gerou a fazenda Sapé Grande, que passou a pertencer a Pedro Barbosa Leal, que cedeu terrenos a vários colonos, passando a habitar nessa localidade, formando o povoado de Sapé, tendo esse nome por causa de uma grande quantidade de Sapé, uma planta utilizada na cobertura de casas populares (RAMOS-CRUZ, 2018). Logo após a cidade ganhou o nome de Sapeaçu, de origem indígena que significa palha grande.

A massiva presença do povo negro em atividades ligadas à agricultura em Sapeaçu, vem de um processo histórico quando a cidade passou por processos de incorporação e desmembramento territorial de regiões que, na época, possuíam estrutura administrativa consolidada, como a Vila de Cachoeira, a capitania de São Félix do Paraguassú e do, então fundado, município de Cruz das Almas (RAMOS-CRUZ, 2018), local em que desembarcou muitos pretos e pretas escravizadas vindos do Tráfico do Atlântico e povoou todo o Recôncavo.

Vale ressaltar que as atividades produzidas, tanto na agricultura quanto as culturais na cidade e no Recôncavo baiano, foram produzidas em sua grande maioria pelo povo negro, que até a primeira metade do século XIX determinou o padrão demográfico fruto do tráfico do Atlântico. Tanto nas plantações de cana quanto de fumo, o Recôncavo era mantido pela força de trabalho do povo negro, sendo que nas fazendas de fumo devido ao baixo poder econômico dos senhores e a dificuldade de acesso a créditos empregavam mulheres, crianças e idosos escravizados já que as atividades do cultivo do fumo exigiam menos esforço físico (BARICKMAN, 2003). Esse fato da presença da mulher preta em atividades econômicas ligadas a agricultura demarcou todo o período do século XVIII e XIX e até hoje é percebido nas casas de produção de fumo e de farinha que estão em atividade, bem como uma sua presença majoritária na produção de feijão e milho nessas regiões para manutenção dos núcleos familiares.

De acordo com o último censo do IBGE em 2010, o número de trabalhadores que se autodeclararam pretos e pardos e exercem atividades para seu próprio consumo, como a agricultura, pesca e criação de animais, chega a ser mais de dez vezes o número de pessoas brancas e amarelas. Esse retrato da população de Sapeaçu não se justifica apenas pelo fato da maior parte da população da cidade ser de pessoas negras, pois quando fazemos um recorte de classe percebe-se que é a população branca que tem acesso aos melhores salários mesmo a maioria da população sendo negra (IBGE, 2010).

A diferença salarial entre raças em Sapeaçu, comprovado através dos dados do IBGE (2010) não é um fato isolado, ela é vista e sentida em todo o Brasil. Essa desigualdade econômica acaba impactando o acesso de bens e serviços, como a educação, a saúde e o lazer. Autores como Soares (2000), Henriques (2001) e Calvalieri e Fernandes (1998) que discutem o fator discriminação de raça e gênero, mostram como o racismo estrutural tem feito parte da sociedade brasileira, um fato que é sentido na cidade de Sapeaçu, basta olharmos para o corpo discente que frequentam o CETEP a noite, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, cuja grande maioria são mulheres pretas, mães solo que recebem menos de um salário mínimo por mês.

O município de Sapeaçu tem 68 anos de emancipação política. Desanexado de Cruz das Almas em 27 de abril de 1953, é limitado geograficamente pelas cidades de Castro Alves (oeste), Cruz das Almas (leste), Conceição do Almeida (sul) e Cabaceiras do Paraguaçu (norte). De acordo com o último Censo, Sapeaçu possui uma área de 131,218 km<sup>2</sup> e a estimativa da população do município é de 17.409 habitantes, estando 49% na zona urbana e 51% na zona rural (IBGE 2010).

A cidade possui apenas 4,4% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, a taxa de escolarização é de 98,1% em crianças de 6 a 14 anos e a taxa de mortalidade infantil é de 8,51 óbitos por mil nascidos vivos. Seu bioma predominante é a Mata Atlântica e o seu clima é semiárido (IBGE, 2010).

O Recôncavo da Bahia possui uma grande diversidade produtiva, os principais cultivos de Sapeaçu são laranja, limão, amendoim (em casca), banana, batata-doce, coco-da-baía, feijão (em grão), fumo (em folha), mamão, mandioca, maracujá, milho (em grão), tangerina e castanha de caju.

O município de Sapeaçu apresenta uma boa parte de suas áreas constituídas por comunidades rurais, contabilizando mais de quarenta. Grande parte de sua população vive da agricultura familiar e costumam vir à cidade para vender seus produtos. Além da agricultura, o artesanato, a música e manifestações tradicionais como a capoeira, as quadrilhas juninas e os sambas de roda são expressões artísticas culturais que caracterizam o território de Sapeaçu e proporcionam dinâmicas sociais a partir das relações e interações de seus moradores (RAMOS-CRUZ, 2018).

A estrutura fundiária do município é historicamente muito concentrada. Em 1996, o coeficiente de Gini (índice de desigualdade que mede a concentração social) era de 0,706, escala que varia de zero a um, sendo que um representa concentração de renda na mão de uma única pessoa. De 1960 a 1980, em Sapeaçu houve constante crescimento do nível de

concentração de terra, com um pequeno decréscimo entre 1980 e 1985, voltando de 1985 a 2006 a manter uma tendência crescente do nível de concentração de terra (GeografAR, 2017).

A estrutura fundiária evidencia a desigualdade social existente no município. Fruto de um processo histórico em que os povos originários do território foram expulsos e as terras cedidas aos colonos, os dados da distribuição da propriedade privada da terra em Sapeaçu, evidencia um contínuo processo de concentração, onde em 2017, 25,34% dos estabelecimentos possuíam apenas 3,53% de área, ao mesmo tempo em que menos de 2% (1,76%) dos estabelecimentos, detinham 47,68% das terras (GeografAR, 2017). Necessitando, de forma urgente, de políticas públicas de fomento à reforma agrária, possibilitando a emancipação humana aos sujeitos sem terra.

Para Arroyo e Fernandes (1999), é urgente a necessidade de se construir políticas públicas que viabilizem a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar através de uma abordagem social e ecológica fundada na Agroecologia, porque esses são fatores que aumentam a perspectiva da vida no campo e geram infraestrutura necessária para o bem-estar. A educação precisa ser esse canal de mobilização e comunicação, pois ela deve ser compreendida como um caminho de transformação e emancipação humana.

E essa luta por garantia de direitos e políticas públicas para grupos que historicamente foram excluídos dentro da sociedade surge, principalmente, dos movimentos sociais, que propuseram ações coletivas de resistência e lutaram por novas e diferentes formas de intervenção na sociedade.

Essas ações coletivas surgem quando determinados grupos se unem em prol de uma luta comum, agindo de forma organizada pelo uso social dos recursos culturais e materiais (TOURAINÉ, 2006), construindo uma identidade através da práxis autêntica de valores e princípios que constituem um sistema de conhecimento.

Dentro de uma perspectiva epistemológica que tem o marxismo como paradigma de construção dos movimentos sociais, foi durante o século XIX a partir dos manuscritos de Marx sobre disputa de classes e a desigualdade que se funda o capitalismo, que a sociedade começou a se organizar em torno de uma causa na tentativa de mudar o sistema político e econômico vigente (SIQUEIRA; PEREIRA, 2014). Essa maneira de interpretar o mundo a partir da liberdade e organização das ideias e dos movimentos começa a ganhar força se espalhando pelo mundo na tentativa de vigorar outro projeto social.

Assim, o materialismo histórico dialético que surge como uma possibilidade teórica de compreender a realidade a partir de uma perspectiva histórica, objetivando captar de forma minuciosa tudo que possa se aproximar dos problemas reais na tentativa de compreender os

fenômenos, suas raízes e contradições. E é interpretando a realidade dessa forma que a sociedade se organizou, principalmente os trabalhadores, trazendo uma outra concepção de trabalho, diferente daquela praticada dentro do sistema capitalista..

Para o marxismo, trabalho é uma categoria fundante das relações sociais, seja na cidade ou no campo, o trabalho ganha uma dimensão de atividade vital que produz a vida, portanto, ela possui centralidade material histórica na forma de se organizar em sociedade fazendo assim um movimento contrário a forma organizativa do capital, que há uma exploração dos trabalhadores, que são vistos como mão de obra barata para atender aos interesses econômicos da burguesia, expropriando a plenitude da concepção de trabalho e gerando uma alienação que impossibilita o processo de humanização (ANTUNES, 1995).

Esses movimentos populares carregam consigo um novo projeto de sociedade e de educação, marcando a formação social brasileira desde o século XIX com manifestações de trabalhadores rurais em diversos movimentos como a Cabanagem (1831-1840) e a Balaiada (1838-1841), que a partir dessas organizações propuseram suas concepções de mundo e o desejo de transformação social.

É nesse contexto de reivindicações que os movimentos sociais rurais tiveram um importante papel de luta no Brasil. Foi através da ação coletiva que os camponeses excluídos da terra reivindicaram seus direitos que historicamente foram negados, principalmente pela prática capitalista de mercado, se revoltando contra a quebra de acordos por parte dos fazendeiros, gerando assim os conflitos políticos e sociais (RIBEIRO, 2013).

Inicialmente ligadas ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), as ligas camponesas são um exemplo desse fenômeno que durante a década de 1950 surgiu com o intuito de organizar os trabalhadores rurais para protestar contra os grandes proprietários de terra, requerendo melhores condições de trabalho e a reforma agrária (AZEVEDO, 1982). As ligas paraibana e pernambucana serviram de exemplo para outros estados se organizarem em busca de melhores condições de trabalho, se consolidando como o símbolo mais visível das lutas dos trabalhadores rurais.

Essa luta que vemos em prol de uma aceitação e valorização de um novo modelo de vida não parou, ela permanece nos dias atuais em um constante movimento de (re)afirmação popular de seus valores, de sua cultura, de seus direitos. Durante o governo Bolsonaro, houve grandes retrocessos na política de um campo mais justo e de valorização do modo de vida dos camponeses. O agronegócio ganhou força, expandiu os latifúndios, fomentou o uso de transgênicos e agrotóxicos, fazendo com que o modo de produção da agricultura familiar perdesse espaço na dinâmica de mercado.

O PCB também na década de 1950 associado com alguns trabalhadores rurais criou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros (ULTAB), boa parte desses agricultores sem-terra se organizavam e construíam acampamentos na tentativa de entrar na posse da terra, fato esse que de acordo com Morissawa (2001) viria a se tornar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Já com o apoio da Igreja Católica, os movimentos dos trabalhadores rurais se articularam para criar os sindicatos de trabalhadores rurais, muito da inserção da Igreja Católica no movimento foi fruto de uma preocupação da expansão de ideias comunistas dentro do movimento agrário, o que ameaçava a perda da influência (MEDEIROS, 1989). Para além da ação da igreja, surgiu um movimento conhecido como Ação Popular (AP), que fugiu a expectativa de sindicalismo cristão e passou a adotar posicionamentos de apoio à luta camponesa, desenvolvendo um trabalho muito importante por meio do Movimento de Educação de Base (LIMA; ARANTES 1984).

A força, luta e organização do campesinato começou a inquietar vários setores das classes dominantes. Com isso, as classes dominantes começaram a se articular na tentativa de gerar novas formas de dominação no campo, a partir de uma atuação efetiva do Estado burguês. A inserção de sindicatos oficiais foram a estratégia utilizada para esse controle, que a partir de 1922 institucionalizou por meio de duas portarias do Ministério do Trabalho e Previdência Social o processo de implantação da estrutura sindical oficial no campo, permitindo a existência de quatro sindicatos por base territorial: Sindicato dos Trabalhadores na Lavoura, Sindicato dos Trabalhadores na Pecuária e Similares, Sindicato dos Trabalhadores na Produção Extrativa Rural e Sindicato dos Produtores Autônomos, sendo modificado pela Portaria nº 71, de 2 de fevereiro de 1965, que estabeleceu um único sindicato de “trabalhadores rurais” para cada base territorial, já como medida da militarização da questão agrária no Brasil, destruindo toda possibilidade de organização de luta dos trabalhadores rurais (LIMA; ARANTES, 1984; MARTINS, 1985).

Dessa forma, o Estado tentava manter o controle sobre a organização política dos trabalhadores rurais, já que os empresários rurais através do seu poder privado não conseguiam mais dominar a classe trabalhadora do campo. Fato que não mudou muito, quando comparamos aos dias atuais, já que o campo, em muitos estados brasileiros, continua desassistido de políticas públicas eficientes de democratização da terra, que entenda que é da agricultura familiar que vem a segurança alimentar do povo e que não do agronegócio e que valorize uma forma de viver mais justa do que essa opressão de classes defendida pelo capitalismo.

No final da década de 1940 e início de 1950 surgem paralelo no Brasil, dentro de uma perspectiva político-pedagógica, as Ligas Camponesas e o Movimento de Educação Popular, (BRANDÃO 2006), pois segundo Paludo (2001) as raízes da Educação Popular no Brasil data desde os movimentos realizados pelos escravos a favor de sua libertação. Mas é na década de 1950, como um movimento político organizado e articulado, que a esquerda apoiada pela Igreja Católica e por outros movimentos sociais entendem a educação como uma possibilidade de conscientização para ascensão social e assim desenvolver a nação (SAVIANI, 2008).

Em 1960, Movimento da Educação Popular ganha força em Recife/PE, com um objetivo de conscientização mais humano e político. A União Nacional dos Estudantes (UNE) associado com Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o educador Paulo Freire através dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) propuseram através de um modelo educacional autóctone fornecer uma conscientização das massas pelo processo de alfabetização centrada na cultura popular (SAVIANI, 2008).

Esse movimento foi e é extremamente importante dentro da história da educação brasileira, Paulo Freire não foi apenas o educador que criou um método inovador de alfabetização, mas considerava a educação como maneira de desenvolver a criticidade dos estudantes, buscando uma evolução da consciência social e autonomia, sempre afirmando que eram as desigualdades entre as classes que promoviam a opressão das classes populares.

Esse método de alfabetização ganha força no Brasil, espalhando-se inicialmente pelo Nordeste e depois se instala em todo país com o apoio da UNE e de outras organizações. Assim como foi com os Movimentos Populares do Campo, o Movimento da Educação Popular também é desarticulado com o Golpe Militar no Estado Brasileiro e Paulo Freire é exilado na Bolívia.

Durante o período da ditadura militar no Brasil, o processo de escolarização continuou inclusive aumentando o número de estudantes na escola, já que era uma das pautas do Governo militar. Só que o ensino tinha passado por uma reestruturação, passando a educação ser vista como um projeto de modernização, tendo o Estado o total controle de tudo que era ensinado.

Faz-se importante aqui afirmar a importância do período pós-revolucionário russo de 1917, como aquele que funda a pedagogia socialista que tem papel extremamente importante nos movimentos populares do Brasil, principalmente aqueles que têm o campo, como um elemento constitutivo da vida. A teoria marxista e suas principais ideias serviram de base para a Pedagogia Socialista durante o século XIX, e que educadores revolucionários como

Schulgin, Krupskaia, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko propuseram uma teoria pedagógica como maneira de superação das relações capitalistas de produção através do materialismo histórico dialético (CASAGRANDE, 2007).

É com a finalidade de colocar em prática um novo projeto de vida, diferente daquele proposto pelo modelo econômico hegemônico do capital, que a Educação do Campo se debruça e busca estabelecer vínculos com atividades que são próprias da manutenção da vida no campo e tenta fazer delas instrumentos de aprendizagens. A Agroecologia estabelece esse vínculo, pois além de proporcionar um modo de produção que propõe a homeostase com a natureza, ela gera um bem-estar social à medida que promove uma inquietação dos sujeitos na busca e garantia de seus direitos e uma melhoria na qualidade de vida.

Para Paludo (2012), a origem da concepção de educação popular na América Latina e no Brasil, decorre da luta das classes populares e dos trabalhadores mais empobrecidos na busca por seus direitos:

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana (PALUDO, 2012, p. 283).

Essa pedagogia foi base para diversos movimentos populares do campo como a Pedagogia do MST e a Pedagogia do Movimento, tendo o trabalho como princípio educativo e formador do ser social (CALDART, 2012). Ela traz consigo uma concepção de educação e de formação humana a partir de uma compreensão dialética, que através da luta social e política demarca visões diferentes do que aquela trazida pelo capital hegemônico (CIAVATTA; LOBO, 2012).

Durante o governo militar algumas bandeiras que eram pautas de reivindicação pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo como a reforma agrária e uma educação que contemplasse os valores e a vida do campo ficaram sob regime e influência do Estado, que estavam cada vez mais subordinados ao capital internacional, fazendo da escola um instrumento mercadológico.

No período pós-militar há uma reemergência das lutas e dos movimentos populares que vai até a década de 1990, firmando a educação popular como uma concepção de educação que surge do povo. O Brasil viveu um tempo de intenso aumento da organização popular e de suas experiências de participação política na sociedade, sendo considerado por

Saviani (1995) como uma das mais fecundas, carregando a bandeira de transformar a educação e a escola em instrumentos políticos e sociais.

A educação popular que se firma nesse período acumula praticamente e teoricamente uma concepção de educação. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular (PALUDO, 2012, p. 284).

Mesmo com a força e luta social popular de onde nasceu o Partido dos Trabalhadores (PT) na década de 1980, que assumiria o governo da nação em 2003, o Brasil elegeu dois governos neoliberais. Tanto nos governos de Fernando Collor de Mello quanto o de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil viveu uma profunda aproximação com o neoliberalismo, o que desarticulou a função social da educação, o sucateamento dos serviços públicos, o fortalecimento da ideologia capitalista e a exclusão social (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

O atual modelo de política construído na ideia de ciência, tecnologia e desenvolvimento não permeia a inclusão e transformação social, pois ele atende aos interesses de uma pequena camada da sociedade e a lógica do sistema capitalista (DAGNINO *et al.*, 2004; 2010), excluindo pessoas que não se enquadram dentro desse contexto, o que se configura, em um modelo controlador e opressor de determinados grupos. De um lado um grupo socialmente minoritário, mas dominante, elite com valores burgueses e que carregam uma visão preconceituosa do campo e enxerga os sujeitos como capital humano, de outro lado a classe trabalhadora, maioria que produz a riqueza social e possui na luta o instrumento para garantir o direito à terra, à educação e à saúde.

O campo e toda a sua dinâmica passa pelo contexto do trabalho; e as políticas públicas ali geradas devem ser fruto do movimento dos trabalhadores e trabalhadoras, pois são os sujeitos que vivenciam e constroem o projeto popular de sociedade, projeto esse que é baseado em novas relações, novos princípios, nova forma de viver, opostas ao modelo conservador de campo praticado pelo agronegócio. As lutas sociais dos trabalhadores do campo para a implantação desse projeto que de fato reflete na dinâmica do território camponês se constituem como um fator essencial dentro das tensões e contradições que são apresentadas pelo Estado, e a escola, nesse contexto precisa se constituir como um espaço de luta e resistência frente ao modelo capitalista de sociedade assumindo um novo projeto

educativo que de fato permita aos trabalhadores e trabalhadoras o acesso ao conhecimento (CALDART, 2009).

Esse projeto educativo sobrepõe a ideia apenas de planejamento pedagógico ou de mudança curricular, pois ele está intimamente ligado à compreensão do sujeito e ao seu modo de vida, foi através das lutas sociais dos trabalhadores do campo, em meio aos desafios impostos pelo capital (ARROYO, 2004; 2021), que marcos legais foram criados e ajudaram a demarcar a luta dos sujeitos por esse novo projeto de sociedade. Dentre esses marcos, o Decreto Nº. 7352/2010 destinado a ampliar e qualificar a educação básica e superior às populações do campo, elencando princípios que regem uma educação popular e libertadora.

Um desses princípios se refere à adequação do projeto pedagógico e das metodologias para atender as reais necessidades dos alunos do campo, valorizando a identidade da escola do campo e o modo de vida dos trabalhadores. Assumir essa identidade não é tarefa fácil, visto que esse projeto de campo é fruto de um processo histórico-social vivido pelos sujeitos do campo frente às opressões sofridas por grupos capitalistas, o que torna indispensável realizar essa adequação e valorização articulando esse movimento de luta com a atuação dos movimentos sociais através de uma participação democrática, como evidenciado por Silva *et al.* (2020):

No âmbito da Educação do Campo os processos de participação democrática e controle social são necessários, pois, somente a partir deles poderá se construir uma ação formativa de cunho democrático para os povos do campo tendo como base o entendimento das necessidades socioeducativas e políticas destes sujeitos. (SILVA *et al.* 2020, p. 55).

Essas necessidades socioeducativas são pauta de luta dos movimentos sociais por uma Educação do Campo com um olhar mais incisivo e libertador. Foram através das ações coletivas dos movimentos, que políticas públicas foram implementadas como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases que assegura a Educação Básica para a população rural, devendo ocorrer com adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural; o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre as diretrizes e parcerias que assegurem o direito à educação aos povos do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e a Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Todos esses marcos normativos foram pensados, construídos e disputados pelos movimentos sociais do campo, que viram através de sua luta a materialidade de uma educação pautada no seu modo de vida, atenta às especificidades e diversidade do campo,

valorizando a cultura, o trabalho e a reprodução da vida, na tentativa de reparar a história de exclusão vivida pelos povos do campo (GARCIA, 2014).

Faz-se importante refletir sobre os papéis desempenhados, nesse contexto educacional por cada ente envolvido, o estado, o município, a escola e os sujeitos da aprendizagem, já que a implementação de muitas políticas neoliberais de maneira vertical, pode projetar um modelo de ensino fortalecedor de uma ideia meritocrática de eficiência vinda do modelo hegemônico de sociedade e que se distancia de princípios norteadores de uma Educação do Campo.

Um importante e determinante debate diz respeito à nucleação das escolas do campo, que de acordo com o artigo 5º da Resolução N° 2/2008 deve haver um diálogo com as comunidades atendidas, a fim de que seja respeitado seus valores e sua cultura. Portanto, não tem como pensar em escola e projetos educacionais, sem que os povos do campo e sua realidade de vida esteja inserida nesse debate.

A institucionalização das políticas voltadas para a Educação do Campo não é garantia plena do direito a uma educação que é pautada em um projeto popular de sociedade que foi/é construído através da luta dos movimentos sociais. Haja vista o desmonte da educação pública vista no governo do ex-presidente Bolsonaro, ultraliberal, privatista e conservador, que fomentou a discriminação e as iniciativas privadas, como formas de controle de poder, a exemplo dos Programas *Escolas sem Partido* e o *Future-se*.

É o que Safatle (2020), pesquisador e filósofo brasileiro, chama de estado suicidário, parafraseando o filósofo francês Paul Virilio, o estado regendo sua própria catástrofe, gestor da morte e do desaparecimento. Como a descontinuidade de políticas públicas e programas importantes como a Secretaria de Diversidade e Inclusão (SECADI), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Secretaria da Diversidade Cultural e tantos direitos trabalhistas, que a guerra fascista transforma o que era ganho da revolução em suprimento descartável, para que se perpetue a lógica da acumulação e concentração do capital, favorecendo assim, os grupos hegemônicos no poder.

Essas reflexões precisam estar no campo da emancipação do sujeito, pois elas possibilitam outras e novas vozes falarem, se posicionarem, construir um caminho que haja espaço para o desenvolvimento do conhecimento a partir de diversidade, produzindo ciência, gerado através do protagonismo do seu povo, pautado em novas verdades que contraponha o sistema colonial vigente (GOMES, 2018).

Por isso, a escola tem um papel fundamental nesse processo de luta e faz-se necessário ações educativas cujos estudantes sejam considerados como sujeitos sociais, políticos e

culturais. Logo, o desenvolvimento de projetos que possuam relação com o território em que vivem, os interesses e os compromissos defendidos pelos povos do campo precisam ser priorizados nas práticas e programas educacionais. Dessa forma, os espaços de vivência terão um valor agregado a seu processo de autoconhecimento, colaborando na construção e no reconhecimento do sujeito que está integrado ao contexto onde vive.

Reconhecer essa identidade dos sujeitos do campo e sua relação com processo educacional é um dos princípios da Educação do Campo (CALDART *et al.* 2012). Para Fernandes (2008), essa relação pode ser fortalecida através da valorização dos espaços e dos saberes das comunidades, discutindo aspectos que são fundamentais para um projeto de educação básica do campo, como: a agricultura familiar, a cultura, a questão agrária, o trabalho e a Agroecologia. São saberes que preparam os sujeitos para a emancipação, através da construção de conhecimento, da cooperatividade, solidariedade e criticidade, valorizando seu modo de vida e a compreensão plena de sua humanidade (FREIRE, 2019).

As finalidades educativas precisam ser construídas sobre um novo paradigma de formação humana, que esteja atrelado à vida social, conseqüentemente ao trabalho e que tenha na ciência, na prática e na luta os instrumentos possibilitadores das investigações, que através de um sistema de conhecimento produzido pelos próprios sujeitos, através de sua práxis, gere emancipação e autonomia. A Agroecologia se insere nesse campo de movimento, abarcando uma cosmovisão que tem como elemento primordial de formação, a emancipação, que segundo Caldart (2020, p. 7) vai possibilitar uma “visão de mundo que se abre à construção de um novo modo de tratar a ciência e o diálogo entre diferentes formas e sistemas de conhecimento”.

Essa visão de mundo se fundamenta em uma nova forma de vida social, que redimensiona a ciência, abrangendo a maneira de interpretar a realidade de uma forma diferente do campo científico da ciência convencional, como posto por Borsatto e Do Carmo (2012):

[...] praticar a Agroecologia ainda mantém atada a um dos fundamentos epistemológicos das ciências convencionais. A herança positivista ainda é um nó que precisa ser desatado, isto é, ainda falta assumir que a Agroecologia é somente mais uma forma de ver o mundo, é somente mais uma forma de saber. Essa ruptura é a mais difícil de ser realizada, pois ela implica em aceitar que saberes considerados como válidos e verdadeiros não estão somente circunscritos ao campo científico, mas também estão presentes em outros campos; reconhecer que a busca de soluções para a crise também está sendo realizada por outros agentes sociais. Mais do que isso, assumir que os saberes oriundos de outros campos além do científico, possuem a mesma relevância do conhecimento científico (BORSATTO; CARMO, 2012, p. 713).

É frente a essa ruptura epistêmica, assumindo uma postura de valorização e reconhecimento dos diferentes saberes, que estudar Agroecologia na escola além de ser fundamental se torna um movimento de resistência, possibilitando retomar valores humanos que foram perdidos dentro de um processo histórico fatalista, fruto da lógica do capitalismo. É recuperar os tempos em que o solo era considerado suporte de vida, o cultivo não era apenas visto apenas como atividade econômica mas sim cultural e os espaços não eram apenas localizações geográficas, eram territórios de identidades e saberes (LEFF, 2002).

A Agroecologia significa muito mais do que técnicas agrícolas que se preocupa com o ambiente, na verdade, segundo Caporal e Costabeber (2004), ela nunca teve esse papel, ela extrapola a discussão da sustentabilidade, ganhando modelagem com os problemas sociais existentes, não focando apenas na produção, mas em fatores importantes como a equidade social, os problemas políticos gerados com a má distribuição de terra e uma construção de sociedade voltada para o trabalho no campo, princípios que também formaram a luta por uma Educação do Campo nessa construção de um novo projeto social fundamentado na desalienação dos sujeitos e na busca por um novo modo de viver.

Modo de vida que os sabres não são construídos para fins puramente econômicos, que as práticas agroecológicas se entrelaçam com valores sociais, éticos e ecológicos de cuidado e respeito com a natureza, fazendo um manejo sustentável dos agroecossistemas, compreendendo-o não apenas como parte geográfica de um território, mas como um elemento de múltiplas funções e interações preocupadas com a segurança alimentar, as mudanças climáticas e a crise energética, substituindo o paradigma produtivista pelo humano (LEFF, 2002; WEZEL *et al.*, 2009).

Por isso, o estudo da Agroecologia na educação básica é relevante, principalmente nas escolas do campo, pois ela fomenta nos discentes uma maior aproximação com o campo nesse processo de reconhecimento enquanto sujeitos inseridos no território camponês, possibilitando a reflexão sobre o seu direito nas tomadas de decisões de suas próprias políticas, valorizando sua cultura, suas experiências ancestrais, sua memória biocultural.

Diante disso, perguntamos: Como construir uma proposta educativa pautada numa educação emancipatória, que contribua na formação dos estudantes do ensino médio considerando sua identidade camponesa?

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa colaborativa, que visa descrever uma visão da realidade dos sujeitos, compreendendo os processos e explorando as motivações, os valores e significados que eles abarcam em sua visão de mundo.

De acordo com Trivinõs (1987), a pesquisa qualitativa se caracteriza em analisar os fenômenos sociais através de uma dimensão subjetiva da compreensão dos sujeitos sobre os processos e a realidade vivida, sendo que a utilização apenas do método quantitativo acaba não dando conta de responder a todas as experiências dos sujeitos, visto que, novas informações e compreensões de sua realidade aparecem de forma constante durante o processo investigativo, fazendo o pesquisador adequar a sua pesquisa continuamente.

Ainda de acordo com Trivinõs, esse tipo de método possibilita ao pesquisador ter uma ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo, buscando compreender a visão ampla e complexa da realidade social que quando associada a base do materialismo-dialético, expande seu direcionamento para além de compreender os significados, buscando a raiz deles, as causas de sua existência e suas relações compreendendo o sujeito como um ser social e histórico.

Através da pesquisa colaborativa foi possível construir o conhecimento de forma cooperativa, a partir da participação ativa dos integrantes que contribuíram através de suas experimentações, criando assim, espaços de formação e desenvolvimento profissional. Para Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa no contexto educacional aparece como um modelo crítico que compreende, interpreta e tenta solucionar problemas enfrentados pelos professores, aliando a produção de conhecimento a partir da reflexão das problemáticas sociais.

Na pesquisa colaborativa, os dados, a análise e os resultados foram gerados cooperativamente e a construção de conhecimento ocorreu a partir do processo de socialização com os colaboradores (coletivo que já vivencia e/ou discute a Educação do Campo e a Agroecologia), gerando desse modo a proposta educativa objeto desta pesquisa.

Os colaboradores desta pesquisa foram: professores de escolas estaduais que já participam e estão envolvidos em discussões envolvendo a Educação do Campo e Agroecologia, propondo práticas educativas que possibilitam o reconhecimento e fortalecimento da identidade camponesa; pela coordenadora pedagógica da escola lócus dessa pesquisa, o que possibilitará a articulação e a reflexão sobre os projetos e políticas educacionais envolvendo o ambiente escolar; a coordenadora de Educação no Campo e Quilombola da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, contribuindo com outros olhares e experiências do que tem vivenciado nos territórios baianos, além de pais e alunos da escola

do campo que também formaram o grupo de colaboradores, pois a Educação do Campo se faz com os sujeitos envolvidos no processo, pensando e construindo práticas que serão implementadas e vividas por eles, por isso, ouvi-los, além de ser imprescindível é também uma ferramenta de resistência frente a todo processo histórico de silenciamento sentido por esse coletivo.

Boa parte desses colaboradores já possui uma articulação junto aos movimentos sociais, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) o que agregou na construção da proposta educativa, visto que são as práticas sociais geradas por esses movimentos ao longo da história que compreendeu as necessidades e possibilidades dos grupos socialmente oprimidos, gerarem ações significativas e transformadoras.

Para que a pesquisa colaborativa faça sentido é necessário que todos os colaboradores estejam engajados com a proposta investigativa definida e dispostos a expor as experiências vividas, dessa forma, o diálogo se configura em conhecimento significativo (HERON, 1996).

Entendemos como proposta educativa todo conjunto de estratégias e ações pedagógicas que possibilitem integrar os temas discutidos em sala com o cotidiano da comunidade além de alternativas que desenvolvam a autonomia dos sujeitos e relacionem o processo de educação com o trabalho desenvolvido nas comunidades (MAGALHÃES, 2011). Desta forma, foi construída juntamente com os colaboradores uma sequência didática compreendendo a temática em Agroecologia associada a princípios fundantes da Educação do Campo. Através dela, a relação com os sujeitos será aproximada, possibilitando a imersão em seu contexto de vida e ressignificando o processo de produção de conhecimento, atrelando essa prática à atividade humana e a uma construção sócio-histórica.

A sequência didática tem como eixo balizador reflexões e ações envolvendo temáticas que acreditamos que sejam necessárias para promoção da emancipação dos sujeitos por meio do fortalecimento do trabalho como princípio educativo. Portanto, as temáticas, Memória, Ancestralidade, Trabalho e Biocultura, fruto do debate com os colaboradores durante a roda de conversa, foram exploradas dentro da sequência didática com intencionalidade política, pedagógica e cultural.

## 2.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas, que está localizado na cidade de Sapeaçu-Ba. A escola tem 37

anos de existência, sendo que, desses três anos, são como Educação Profissional. Ela funciona nos três turnos do dia, atendendo a estudantes que moram na região central da cidade, mas a maior parte deles oriundos do campo.

A escola possui três modalidades de ensino. A Educação Profissional Integrada (EPI), que é ofertada para estudantes que fazem um curso profissional aliado ao ensino técnico. A modalidade do Ensino de Jovens e Adultos que é ofertado através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA) e a Educação Profissional Subsequente (PROSUB) que é destinada para os sujeitos que já completaram a etapa do ensino médio e retornam à escola para te habilitação em um curso técnico.

Os cursos técnicos que são ofertados na escola são: Administração, Informática, Logística e Serviços Jurídicos; todos de forma presencial. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Sec-Ba), para a escolha dos cursos que funcionarão nas unidades educacionais são levados em conta a contextualização e vocação dos Centros de Educação Profissional, a partir do território de identidade no qual está inserido e dos eixos tecnológicos dos cursos (EDUCAÇÃO BAHIA, 2021).

É importante salientar que no caso do CETEP Jonival Lucas a escolha pelos cursos mencionados não dialoga com a realidade sócio-histórica do município, contrariando o argumento usado pela Sec-Ba para a seleção dos cursos para as escolas, visto que de acordo com dados do IBGE (2010), a maior parte dos trabalhadores ativos atuam em setores da economia que correspondem a agricultura e pecuária.

Como suporte teórico-metodológico da pesquisa, nos embasaremos nas categorias teóricas: Trabalho, que visa discutir a realidade sócio-histórica do município de Sapeaçu, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético e na discussão sobre o contexto de vida social a partir de sua historicidade; a Educação do Campo em sua materialidade de origem é categoria teórica e de análise central para essa investigação bem como a Agroecologia e a Educação Emancipatória, articulando o conceito de emancipação com o princípio educativo do trabalho.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

É importante destacar o pouco tempo de convívio com os estudantes, foco da proposta educativa que possui este trabalho. No ano de 2019, quando cheguei à escola (CETEP) minha carga horária de trabalho foi dividida entre regência e articulação, o que diminuiu bastante meu tempo de relacionamento com os estudantes, dificultando a imersão completa em seu

modo de vida e em seu contexto cultural. No ano de 2020, em virtude da pandemia da COVID-19<sup>2</sup>, essa troca ficou ainda mais prejudicada, impossibilitando o contato direto com os estudantes, conseqüentemente, dificultou a captação dos significados que eles constroem a partir das interações sociais.

A pandemia também nos levou a modificar completamente o que seria minha pesquisa, tendo que construir um novo projeto com uma nova metodologia e contexto de análise. Inicialmente o trabalho teria como fonte de investigação uma pesquisa-ação que se utilizaria da interação dos sujeitos através de uma Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS) existente na escola.

Seriam formados grupos de trabalho com os estudantes, que executariam tarefas dentro do projeto agroecológico através de um sistema de rodízio de forma a assegurar com que todos os alunos conheçam as diferentes áreas de trabalho. Essa pesquisa envolveria também os pais, as associações e sindicatos bem como toda comunidade escolar, por entendermos que através do trabalho cooperativo se constrói o conhecimento.

É premissa da Educação do Campo o trabalho cooperativo entre os sujeitos, entendendo essa ação como um princípio educativo necessário à formação e emancipação do coletivo. Por isso, o contexto da pandemia impediu todo esse processo de contato mais duradouro e íntimo com os sujeitos, dificultando o diálogo e a interação tão necessária a uma pesquisa qualitativa.

De acordo com Silva (2013), quando se trabalha com uma metodologia qualitativa de investigação social, um dos princípios é a imersão do investigador no modo de vida dos sujeitos, na tentativa de conhecer os significados construídos por eles e a sua práxis. Quando um pesquisador (sujeito que já possui uma visão de mundo que está carregado de significados para os elementos sociais) se aprofunda no mundo real de seu foco de análise, talvez haja uma interferência muito grande de sua cosmovisão no processo de análise do contexto social pesquisado.

Por isso, é com muito cuidado e respeito que proponho nesta pesquisa, visto o pouco tempo de convívio com os sujeitos, mas já suficiente para perceber que o processo educativo fincado na escola ao longo do tempo foi desvinculado dos processos culturais, transitando

---

<sup>2</sup> COVID-19 é a doença causada pelo novo coronavírus conhecido como SARS-CoV-2. A Organização Mundial de Saúde tomou conhecimento da existência deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, quando foi informada de um grupo de casos de "pneumonia viral" declarados em Wuhan (República Popular da China). Fonte: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 20 Out. 2021.

pedagogias que negam a produção de conhecimento vindo do campo e fazem os sujeitos não reconhecerem e valorizarem suas identidades culturais.

Foram realizadas duas rodas de conversa que ocorreram de forma virtual, através da plataforma Google Meet, com duração de no máximo uma hora e meia e contou com a participação de sete colaboradores entre professores, coordenadores, integrantes de movimentos sociais, pais e alunos maiores de 18 anos. Alguns procedimentos foram adotados a fim de proteger o direito dos participantes, baseado na carta circular 01/2021 e a RDC 510/2016.

1. O convite foi feito via e-mail de cada participante, tendo apenas um remetente (pesquisador) e um destinatário (participante);
2. Através deste correio eletrônico, os colaboradores tiveram ciência da pesquisa, o dia e horário dos encontros (total de dois) além do resumo do trabalho, seus objetivos e algumas problemáticas que serviram de motivação para a discussão;
3. No e-mail também continha um link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (<https://forms.gle/mtGQ9ZnnsLBM46um7>), e o participante pode aceitar ou não integrar a pesquisa como colaborador, entendendo seus riscos e benefícios e manifestar sua vontade de participar como colaborador, considerando como anuência ao responder o questionário.

Para definição dos participantes desta pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios: 1. Trabalhar com a Educação do Campo há pelo menos dois anos; 2. Ser morador ou possuir experiência com o campo; 3. Demonstrar interesse em participar da pesquisa. Com o consentimento dos colaboradores, as rodas de conversa foram gravadas em formato de áudio, utilizando a própria plataforma da roda de conversa, que dispõe do recurso de gravação. Após elaboração coletiva de dados foi realizado o download das gravações para um dispositivo eletrônico local, retirando da nuvem do Google para minimizar os riscos de exposição dos participantes da pesquisa

### 2.3 DISPOSITIVOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS

Como técnica de construção de informações foi utilizado as rodas de conversa de forma remota em virtude da distância que se encontra os colaboradores e pela facilidade de acesso à internet que todos possuem. Através do diálogo entre os colaboradores foi possível a construção dos dados necessários à pesquisa, possibilitando a cada integrante manifestar suas percepções, seguindo um roteiro previamente estabelecido.

Nesse roteiro estavam contidas informações relacionadas a pesquisa como tema, título, resumo e objetivos para que os colaboradores entendam a proposta e construam uma reflexão a partir das experiências vividas dentro dessa temática, além de problematizações e da proposta do produto (sequência didática) na tentativa de estimular as ideias sobre essa realidade e fomentar o diálogo.

Os dados foram analisados dentro de uma abordagem qualitativa utilizando o materialismo histórico dialético para compreensão da realidade histórica e de suas contradições, explicando fenômenos sociais (MARX; ENGELS, 2007), que permitiu a construção de categorias de análise a partir das falas dos diferentes sujeitos, em torno do estudo.

Pelo fato de boa parte das pesquisas qualitativas serem puramente descritivas, característica esse que é intrínseca a esse tipo de trabalho, foi necessário ter uma atenção redobrada para evitar determinadas interpretações que saltam imediatamente aos olhos ao se analisar determinada realidade social. Por isso demandou-se uma acuidade de percepções na busca por tornar essa pesquisa mais fidedigna possível dos fundamentos da realidade humana (MARTINS, 2016).

O MHD traz compreensões que são muito próximas com os pensamentos trazidos por autores da Educação do Campo e da Agroecologia. Entre essas associações está a superação da dicotomia entre sujeito e objeto, muito presente em pesquisas positivistas. Para o MHD não basta apenas uma aproximação íntima com o contexto de investigação, é necessário capturar os significados múltiplos que não são visíveis aos olhos. Esse caminho de descoberta está associado a um processo histórico, em que diferentes sentidos e contextos estão inseridos, tendo no trabalho social o mecanismo de superação das contradições impostas pelo capitalismo.

Essas ponderações são extremamente importantes para o encontro entre a Educação do Campo e a Agroecologia, visto o modo coletivo como elas foram/são geradas, tendo os próprios sujeitos do campo como promotores de conhecimento e os saberes tradicionais das comunidades como possibilidade de interpretação dos diversos fenômenos da realidade.

A MHD se preocupa em uma análise dentro da perspectiva ontológica para compreender as formas de ser e as determinações de existência, aspectos que muitas vezes não são levados em conta quando se quer analisar um contexto. Para Marx, essas categorias são históricas e transitórias e devem ser compreendidas dentro de uma riqueza categorial que permita a apreensão intelectual do real e sua relação dentro de um contexto histórico, não apenas como um produto reflexivo (PAULO NETTO, 2011).

Portanto, por se tratar de uma pesquisa colaborativa deve ser levado em conta que para atingir o resultado pretendido é necessário leveza, paciência e mediação do pesquisador, tendo a percepção necessária dos momentos de intervenção, solicitação de reelaboração de ideias e de integração dos pensamentos de cada colaborador, sempre tentando ir além da aparência fenomênica (PAULO NETTO, 2011; MARTINS, 2016).

Paulo Netto (2011) explica que, dentro da perspectiva de Marx, a teoria, o método e a pesquisa não podem ser encarados como uma simples análise hermenêutica de um dado objeto de pesquisa, descrevendo-o detalhadamente e buscando modelos explicativos que responda a sua pergunta de pesquisa. Para além desse movimento empirista, quando se deseja alcançar a essência do objeto é necessário que o pesquisador capture a sua estrutura e dinâmica, reproduzindo no plano ideal a essência do objeto que investigou, ou seja, só através da análise mais íntima que é possível compreender a dinâmica histórica existente e suas influências para o ser social.

Para Marx, os processos de produção e reprodução da existência dos homens são concebidos a partir da materialidade histórica da realidade em que se encontram. Portanto, não é através de um processo puramente descritivo que se compreenderá a essência de um determinado objeto. É necessário superar a aparência, a *pseudoconcreticidade* (KOSIC, 1976) e ir em busca dos reais conflitos e tensões que geram as múltiplas determinações do real, que se revelam apenas quando a aparência e a essência do fenômeno se encontram (MARTINS, 2006).

Partindo desta perspectiva, é através da relação singular-particular-universal, que se alcança a dimensão do real. Para Marx, o específico e o geral não podem ser compreendidos isoladamente nem separado do processo materialista histórico dialética, pois é através da sua totalidade histórico-social que suas conexões, suas tensões e suas complexidades são desveladas (LUKÁCS, 1970).

De acordo com Lukács (1970) é o particular que estabelece a relação lógica entre singular e o universal, o objeto de pesquisa se manifesta assumindo as suas especificidades, que são representadas pela singularidade de dada realidade e então se compreende o universal.

Essa caracterização é extremamente importante quando se quer realizar uma investigação científica, pois ela é base, dentro de uma perspectiva do MHD, para a compreensão da multiforme relação social existente entre o objeto e seu contexto de análise, indissociando a relação entre sujeito e objeto e evidenciando seu caráter histórico (OLIVEIRA, 2001).

Assim, buscou-se ao longo deste trabalho evidenciar de que maneira o MHD, como base no processo de uma educação crítica e emancipatória, constrói sua objeção a todo modelo de educação fundada em princípios capitalistas que desarticula as relações sociais e desvincula o desenvolvimento histórico presente nos sujeitos com a sua consciência, buscando criar impeditivos para alcançar a práxis libertadora tão necessária aos povos do campo.

## 2.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No que diz respeito às considerações éticas da pesquisa, este trabalho atendeu às exigências éticas e científicas fundamentais e que estão previstas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que trata sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Nesta resolução deixa claro que deverão ser respeitados o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo, bem como o tratamento em sua dignidade, respeitando sua autonomia e a defesa de sua vulnerabilidade. A pesquisa deverá se comprometer também com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos aos indivíduos, bem como garantir que os danos previsíveis serão evitados, não perdendo o sentido sócio-humanitário da pesquisa.

Os dados levantados nesta pesquisa serão mantidos, por meio digital, sob a minha responsabilidade como pesquisador por um período de 05 anos, conforme apresenta o artigo 28 da Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Entretanto é importante salientar que embora sejam adotados esses procedimentos, por se tratar de ambiente virtual, ainda assim pode haver vazamento de informações dos quais estão para além do controle do pesquisador.

Para tanto, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (CAAE 56427922.8.0000.0056), levando em consideração a Resolução que normatiza esta natureza de pesquisa. Após aprovação, os colaboradores serão esclarecidos sobre os objetivos que envolvem a pesquisa, bem como a garantia do anonimato e sigilo das informações geradas na roda de conversa, assegurando-lhes, ainda, a possibilidade de desistência no tocante à colaboração a qualquer momento do desenvolvimento do estudo.

## 2.5 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO

Os programas de Mestrado Profissional da grande maioria das universidades públicas brasileiras possuem como estratégia de afeiçoamento dos seus discentes, o desenvolvimento

de práticas pedagógicas inovadoras construídas por profissionais que compreendam a interdisciplinaridade como possibilidade de construção de conhecimento mediante a resolução de conflitos e de transformação social.

O Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB propõe através da interação entre educação científica, diversidade e inclusão contribuir para a valorização e inserção social de grupos historicamente excluídos através dos produtos educacionais oriundos das pesquisas dos mestrandos.

Como produto desta dissertação estamos propondo uma sequência didática que dentro de suas etapas possuam uma articulação com princípios e valores que são próprios da Educação do Campo e da Agroecologia, como Memória, Ancestralidade, Trabalho e Biocultura.

Ao contrário do que muitos professores pensam, a sequência didática (SD) não é apenas um instrumento moderno que facilita a aprendizagem e que surge como alternativa ao conservadorismo docente. Ela se enquadra em uma metodologia que se preocupa com o contexto de aprendizagem do estudante, possuindo referência desde 1971 com o trabalho Didática Geral de Luis Alves de Matos.

Esse trabalho compreende uma SD como uma abordagem que articulada com determinado objetivo, conhecida de forma antecipada tanto pelo professor quanto pelo estudante, visa determinado fim com valor educacional (ZABALA, 1988).

Faz-se importante deixar explícito que quando se trata de uma SD estamos falando de uma atividade integradora preocupada no processo de ensino e aprendizagem e que tem na ferramenta do planejamento seu foco de análise (MATOS, 1971), identificando suas fases e integrando diferentes objetos de aprendizagem (ZABALA, 1988).

Construir uma sequência didática é antes de tudo, reconhecer a realidade concreta em que os estudantes estão inseridos, para que se possa materializar essa identidade nas proposições de ações pedagógicas através de ações transformadoras gerando um fim emancipatório e autônomo.

Para Caldart (2020) quando falamos em finalidades emancipatórias, os processos educacionais precisam ser construídos sobre um novo paradigma de formação humana, atrelado a vida social e ao trabalho, tendo na ciência, na prática e na luta os instrumentos possibilitadores das investigações. Por este motivo, a sequência didática foi pensada como produto do mestrado profissional, estando ela como ferramenta de motivação e de possibilidade para a emancipação e autonomia dos sujeitos do campo.

Essa SD foi produzida juntamente com colaboradores que são sujeitos que já vivenciam e/ou discutem a Educação do Campo e a Agroecologia, tema desta dissertação. Como essa pesquisa possui abordagem qualitativa colaborativa, que visa descrever uma visão da realidade dos sujeitos, foi necessário para fomentar o diálogo a presença de colaboradores que, através de suas experiências, construíram o conhecimento necessário para gerar a SD.

É através do diálogo que novas e importantes ferramentas educacionais estão sendo possibilitadas; pela sensibilidade da escuta é possível realizar a investigação dos problemas sociais, assim como suas possíveis soluções, aliando dessa forma, a produção de conhecimento a partir das problemáticas sociais enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa.

O diálogo ocupa um espaço importante no processo educativo, conseqüentemente para a construção de uma sequência didática. É através da linguagem que se estabelece a interação possibilitando a compreensão dos sentidos e de mundo.

Durante a roda de conversa os participantes não impuseram suas visões de mundo, mas construíram em um diálogo vivo, fazendo com que os conflitos vistos e sentidos na realidade educacional, estivessem presentes na SD. Freire (2019) aponta para a importância do diálogo na percepção do contexto de vivência dos estudantes, sendo que é através desta ação/reflexão que o aprendizado é gerado, instrumentalizando os sujeitos para a busca por uma práxis libertadora, questionando a realidade e buscando novos caminhos de emancipação.

O projeto “Agroecologia, Educação do Campo e Emancipação: uma proposta educativa para o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas” pretende se constituir como uma ferramenta de fortalecimento dos valores culturais, através da busca dos sujeitos por uma humanização, que fortaleça seu engajamento e sua luta e contribua para ressignificar o conhecimento que foi subalternizado durante séculos pelos grupos colonizadores. Uma discussão foi feita em torno das práticas educativas que estão centradas no projeto de Educação do Campo e que se traduzem na prática educacional da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, bem como a importância de uma formação docente que contemple as realidades vividas pelos sujeitos da aprendizagem.

Como resultado dessa discussão, uma proposta educativa foi criada contendo finalidades pedagógicas, agroecológicas, políticas e sociais, com intencionalidade de propiciar uma valorização da cultura do campo e da emancipação dos sujeitos. A SD foi construída seguindo as etapas metodológicas de acordo com o livro *Prática Educativa: como ensinar* de Zabala (1998), e de acordo com o autor, a análise do processo educativo deve ser

realizada através de uma perspectiva processual que considere as fases de planejamento, aplicação e avaliação.

Como expectativas do impacto do produto de pesquisa nos espaços educacionais, tem-se: Construir um produto articulado com os princípios fundantes da Educação do Campo e da Agroecologia; evidenciar através de práticas educativas finalidades emancipatórias e de valorização dos sujeitos do campo e seu modo de vida; possibilitar a viabilidade da aplicação do produto bem como seu caminho metodológico em instituições públicas e/ou privadas; destacar a importância da utilização de tecnologias sociais como instrumento de transformação social e valorização do trabalho; apresentar outras formas de conhecimento do que aquele cientificista.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G.; Fernandes, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma educação básica do campo, 2. Brasília, 1999.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- AZEVEDO, Fernando Antônio. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- AZEVEDO, E. B. de. **Engenhos do Recôncavo Baiano**. Brasília, DF: Iphan / Programa Monumenta, 2009.
- BARICKMAN, B. J. **Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- BONFIM, A. G.; ADAN, C. F. F. **As Capitanias de Itaparica e Tamarandiva e do Paraguaçu e a ocupação territorial do Recôncavo baiano no século XVI**. Tempos, espaços e representações: Abordagens geográficas e históricas, UESB, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República nº23.12/96. Brasília: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

BORSATTO, R.S.; CARMO, M. S. do. Agroecologia e sua epistemologia. **Interciência**, v.37, n.9, p. 711-716, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia: encontro necessário. *In*: SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA, 3.; SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IFPE, 2., 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), 2020. Mesa “Educação do Campo: desafios e perspectivas”.

CALDART, R. S. 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, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALVALIERI, C.; FERNANDES, R. **Diferenciais de salários por gênero e por cor**: Uma comparação entre as regiões metropolitanas brasileiras. *Revista de Economia Política*, 18(1):158–175, 1998.

CAPORAL, F. R.; Costabeber, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural**. Contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável. EMATER (RS), 2004.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2007.

CIAVATTA, M; LOBO, R. Pedagogia socialista. *In*: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COSTABEBER, J. A.; CAPORAL, F. R. **Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável**. *In*: VELA, H. (org.). Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável no Mercosul. Santa Maria: Editora da UFSM/Pallotti, 2003. p.157-194.

DAGNINO, R. P.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. **Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social**. In: LASSANCE JR. *et al.*, (org.). Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

DAGNINO, R. P.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. **Sobre o marco analítico conceitual da tecnologia social**. In: DAGNINO Renato. (org.) Tecnologia Social: Ferramenta para construir outra sociedade. 2 ed. Campinas: Komedi. 2010.

EDUCAÇÃO BAHIA. **Princípios e Diretrizes**. 2021. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/principiosediretrizesep>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.). **Campo, políticas públicas e educação**. Brasília: Incra/MDA. V. 7, p. 39-66, 2008.

FRAGA FILHO, W. **Encruzilhadas da liberdade: histórias e trajetórias de escravos e libertos na Bahia, 1870–1910**. Tese de Doutorado em História–UNICAMP: Campinas, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, S. G. A tecnologia social como alternativa para a reorientação da economia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 251-275, oct./dec. 2014.

GEOGRAFAR. A geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Leitura Geográfica da Estrutura Fundiária do Estado da Bahia**. Salvador: IGEO/UFBA, 2017. (Banco de Dados. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia IGEO/UFBA/CNPq). Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br>. Acesso em: 02 jul. 2022.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HERON, John (1996). **Co-operative inquiry: research into the human condition**. London: Sage.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão do Ipea, no. 807, 2001.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sapeacu.html>. Acesso em : 02 jul. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Amostra - Características da População, Censo 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sapeacu/pesquisa/23/25888?detalhes=true>. Acesso em: 26 fev. 2023

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M., BANDEIRA, H. M. M., ARAÚJO, F. A. M. (orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

LEÃO, S. O. Padrões espaciais de desenvolvimento urbano, 1500-1930. In: SILVA, Sylvio C. Bandeira de Mello *et al.* **Urbanização e metropolização no estado da Bahia, evolução e dinâmica**. Salvador: Centro Editorial e didático da UFBA, 1989.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.

LIMA, Haroldo; ARANTES, Aldo. **História da Ação Popular: da JUC ao PC do B**. São Paulo: AlfaÔmega, 1984.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.13-39.

MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-95.

MATOS, L. A. D. **Sumário de Didática Geral**. 10 ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1971.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa**. In 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. Caxambu, MG. Disponível em: [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo (SP): Hucitec; 2004. p.9-18.

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

OLIVEIRA, B. A Dialética do Singular-Particular-Universal. **Anais do V Encontro de Psicologia Social e Comunitária**. Abrapso: Bauru, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas**: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. POA, Tomoeditorial & Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo, SP: Expressão popular. 2011.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, pp. 72-89, dez. 2010.

RAMOS-CRUZ, E. S. **Sapeaçu**: nossa terra. Sapeaçu: Ed. do Autor, 2018. 634p.

REIS, J. J. Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos. **AFRO-ASIA**, v. 15, p. 100-126, 1992.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299.

SAFATLE, V. Bem-vindo ao Estado Suicidário. **Texto 004 –Pandemia Crítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. “Os ganhos da década perdida”. **Revista Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.

SILVA, N. S.; Diório, A. P. I; Nascimento, P. B. S; Educação do campo: democracia e controle social. In: Castro (Org.), J. T. *et al.* **Educação Científica Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Jaqueline-Grilo/publication/348019000\\_O\\_uso\\_da\\_historia\\_em\\_quadriinhos\\_no\\_ensino\\_de\\_Ciencias/links/5fed231892851c13fed7e7fc/O-uso-da-historia-em-quadriinhos-no-ensino-de-Ciencias.pdf#page=45](https://www.researchgate.net/profile/Jaqueline-Grilo/publication/348019000_O_uso_da_historia_em_quadriinhos_no_ensino_de_Ciencias/links/5fed231892851c13fed7e7fc/O-uso-da-historia-em-quadriinhos-no-ensino-de-Ciencias.pdf#page=45). Acesso em: 23 de fev. 2023.

SILVA, Eugénio. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 12, p. 77-99, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/740>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SIQUEIRA, S.; PEREIRA, F. **Marx e Engels: luta de classes, socialismo científico e organização política**. Salvador: Lemarx, 2014.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho** – homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Texto para discussão do Ipea no. 769, 2000.

TOURAINÉ, A. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan.-abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000100003>. Acesso em: 21 fev. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais** - A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 8522402736

WEZEL, A; SOLDAT, V. **A quantitative and qualitative historical analysis of the scientific discipline of agroecology**. **International Journal of Agricultural Sustainability**, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2009. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/09/WEZEL-Historical-analysis-Scientific-Agroecology.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

ZABALA, A. **Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA SOCIAL**

**Saul Lomba Bulhosa Oliveira**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, Bahia, Brasil  
Endereço eletrônico: [lombasaul1@gmail.com](mailto:lombasaul1@gmail.com)

**Ana Paula Inacio Diório**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, Bahia, Brasil  
Endereço eletrônico: [anapaula.diorio@ufrb.edu.br](mailto:anapaula.diorio@ufrb.edu.br)

Resumo: A Educação do Campo enquanto um movimento político em prol de um novo projeto de sociedade que se materializa através da luta dos trabalhadores do campo por um novo modo de vida, cuja Agroecologia é tomada como práxis de formação humana, transformação social e novo paradigma de produção. O objetivo deste trabalho é discutir as relações entre Educação do Campo e a Agroecologia enquanto prática social, tendo como eixo de análise a dimensão formativa do trabalho. O estudo foi produzido a partir de análise materialista dialética que compreende a educação como um produto histórico-social, que não desvincula as particularidades do universal e nem do modo de produção que a forjou. Como maneira de resistir ao processo de expropriação e alienação promovido pelo capitalismo, os movimentos sociais resistiram e constroem práticas educativas em prol de uma educação libertadora e emancipatória. A Educação do Campo e a Agroecologia propõem práticas educativas com intencionalidade, comprometidas com a vida social e que não se baseiam no produtivismo alienador do capital, mas valorizam o trabalho social vivo, como produto humano e coletivo.

Palavras-chave: Agroecologia. Educação do campo. Trabalho.

### **INTRODUÇÃO**

Em qualquer pesquisa que envolve a Educação do Campo, um fato sempre estará presente: a constatação que o projeto hegemônico de campo, defendido pelo capital ao longo da história do Brasil, sempre esteve associado a uma aculturação dos povos do campo, fomentado pela ideia de modernização conservadora como a única forma de viver e de se enxergar a vida, e, portanto, o campo seria um lugar “atrasado” e “ruim” em contraposição à modernidade dos centros urbanos.

Essa modernização conservadora, fruto de um modelo de produção econômico arcaico e moderno que no Brasil vivem em simbiose e é dependente da dinâmica econômica de outros países, estimulou o êxodo rural na economia brasileira ao longo dos anos, ao passo que mantém o poder na mão de um grupo hegemônico que detém as formas tecnológicas de produção, alienam os trabalhadores e expropria os seus modos de produção (FERNANDES, 2005).

Essa ideologia que tenta contrapor campo e cidade promoveu, com o passar do tempo, uma negação da origem dos sujeitos ligados ao campo que, para se sentirem incluídos, muitas vezes precisavam “esconder” sua experiência de vida, sobretudo, nos espaços escolares de educação. Esse fato, associado à escassez de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da cultura dos povos do campo e do seu modo de vida, tornou a Educação do Campo difícil de ser consolidada do ponto de vista institucional.

Esse processo educativo de base popular compreende que toda relação que os sujeitos do campo possuem com a realidade de vida e seu contexto histórico é fruto de uma subjetividade coletiva e política. Por isso, o processo educativo não é compreendido apenas como a educação nos moldes da escolarização, mas no trabalho, na cooperatividade, na luta por uma nova sociedade, cujos processos formativos estejam vinculados à ciência como produto histórico-social, a cultura, a experiência e o trabalho (CALDART *et al.*, 2012).

A partir de um projeto educativo que contrapõe a lógica capitalista para o campo, que respeita às diversas culturas existentes e não dissocia a relação escola e sociedade, os sujeitos, em movimento, começaram a propor práticas emancipatórias, vinculadas, e geradas a partir das pressões e tensões entre as classes e que historicamente excluiu os sujeitos do campo das tomadas de decisões dos espaços de poder e fomento das políticas públicas.

A Educação do Campo flui desse paradigma de oposição ao modelo opressor que é alimentado pelo capital e que no campo é materializado pelo agronegócio. A ação libertadora desse modelo de campo propõe como um dos princípios a Agroecologia, prática fundamental para se construir um trabalho social produtivo e com finalidades emancipatórias, valorizando os espaços de convívio social e o diálogo com conhecimento ancestral.

Conectada à construção histórica da Pedagogia Socialista<sup>3</sup>, a Educação do Campo possui importante papel na educação emancipatória dos sujeitos do campo, pois além de

---

<sup>3</sup> Baseado no referencial marxista, educadores como Anton Semyonovich Makarenko, Moisés Mikhaylovic Pistrak, Nadejda Konstantinovna Krupskaya entre outros, construíram a Pedagogia Socialista que é baseada na ideia do coletivo vinculada ao movimento mais amplo de transformação social. Organicamente vinculada às experiências de luta social e política, a Pedagogia Socialista demarca princípios e conceitos diferenciados de

possibilitar uma iniciativa educativa através de instrumentos que preparam os sujeitos para uma construção prática de um modelo de produção para desalienação, ela também assume uma nova perspectiva para as relações sociais que serão construídas, alcançando as dimensões humanas e produzindo um movimento cooperativo e libertador (CALDART, 2009).

Esse movimento cooperativo teve como mecanismo propulsor de seus ideais a articulação dos movimentos sociais na construção desse projeto, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Através do seu protagonismo nessa proposta de educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, que considera sempre a realidade complexa na construção de políticas públicas e na participação efetiva dos sujeitos nas tomadas de decisões, foi possível pautar demandas específicas que articulassem a escola ao modo de vida do campo. Demandas essas que compreendam que a Educação do Campo está intimamente relacionada com todos os processos sociais de vivências das pessoas que formam sujeitos em um espaço de luta para defender a sua sobrevivência frente às políticas neoliberais (CALDART *et al.*, 2012).

A partir do entendimento de teoria e prática como algo indissociável, é através da práxis educativa que a Educação do Campo promove uma formação que considera os saberes tradicionais, os valores e a cultura do campo, com um debate sobre um campo vivo e que coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. Por isso, a educação não pode ser vista como neutra, ela é compreendida como uma forma política de intervenção no mundo, por meio da qual os sujeitos adquirem a responsabilidade da liberdade que assumem diante da prática histórica de imobilização e ocultamento das verdades impostas pela ideologia dominante. Dessa forma, a autonomia vai se construindo e a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” pela dependência autoritária (FREIRE, 2019).

A luta por essa restauração da humanidade não é uma tarefa simples, acontece através do engajamento coletivo em prol da liberdade, que, sendo plena, buscará através da dialogicidade entre ação e reflexão, a compreensão de que os sujeitos vivem numa escuridão legitimada por seus opressores, e que a busca por uma emancipação não ocorrerá, se não romper as estruturas dominadoras (FREIRE, 2019).

E esse dinamismo e mobilização feitos pelos diversos sujeitos do campo, encontra na Agroecologia uma nova significação para ser o espaço de luta e resistência; por ser uma das

---

formação humana trazido pela concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica (CIAVATTA; LOBO, 2012).

ferramentas de construção político-pedagógica com intencionalidades, a Agroecologia promove a agricultura familiar e uma formação para o trabalho conectando práxis, ciência e luta social (CALDART, 2020).

E nesse cenário de disputa político-ideológicas de projeto de campo, a Agroecologia se constrói, pois, ela não se enquadra nesse paradigma proposto pelo capitalismo de uma educação rural, fomentando valores reducionistas e fatalistas, pelo contrário, ela reintegra as dimensões das relações humanas e destas com a natureza, tendo na esfera do trabalho o alcance necessário para a compreensão da ciência, da luta e do conhecimento.

É justamente nesse movimento de luta e revolução em prol de uma libertação de consciência que a Educação do Campo e a Agroecologia se constroem e consolidam. Dessa forma os sujeitos se compreendem como sujeitos políticos e passam a analisar a sua realidade social com criticidade, entendendo a relação dialética entre os processos educativos existentes dentro de uma perspectiva histórico-cultural e defendendo interesses que o agronegócio tenta destruir, como a soberania alimentar e uma agricultura agroecológica. E assim, as práticas agroecológicas ganham fecundidade dentro da Educação do Campo, como processo revolucionário popular, que juntamente com os movimentos sociais resistiram/resistem às diversas facetas do capitalismo ao longo da história, sendo a mais recente o avanço do modelo neoliberal de desenvolvimento da economia, com agravamento da concentração fundiária, crises ambientais com desertificação do campo, transformando a biodiversidade das agroflorestas em monoculturas e expropriando os camponeses de seus modos de vida enquanto o agronegócio dita o caminho da educação e do trabalho.

É refletindo sobre esse paradoxo, que há necessidade de se criar um novo paradigma que seja vivo na sociedade; que respeite as culturas e saberes dos territórios e, dessa forma, o respeito enquanto território imaterial e material e em sua identidade, que construa pedagogias que dialoguem com a realidade do campo, criando alternativas para um novo modo de vida social.

Esta pesquisa está inserida no debate entre Educação do campo e da Agroecologia, pensando sobre algumas intencionalidades formativas que gerem uma prática social. Algumas questões nortearam esse trabalho e promoveram alguns questionamentos, tais quais: Como a Educação do Campo pode colaborar para uma Agroecologia como uma prática social? Que tipo de relação se faz necessária entre educação e trabalho para alcançar uma práxis educativa? Diante disso, este trabalho tem por objetivo compreender as relações entre Educação do Campo e a Agroecologia enquanto prática social, tendo como eixo de análise a dimensão formativa do trabalho. Para isso, tomaremos enquanto base teórico-metodológica o

materialismo histórico dialético (MHD) como forma de entender a realidade educacional vigente e seu processo histórico de organização, compreendendo seus mais diversos aspectos contraditórios.

Nesse sentido, compreendemos que a natureza da educação está vinculada às práticas sociais existentes no trabalho, em que os processos formativos se constituem como instrumentos frente aos confrontos de disputa pelo projeto político-ideológico de campo (MÉSZÁROS, 2005); trazendo novas concepções de campo, de agricultura, de educação e de trabalho esses processos formativos se materializam e ao mesmo tempo expõem a contradição do modelo de vida fomentado pelo capital, surgindo daí a construção do novo modelo de vida social.

### **Educação do Campo e Agroecologia: um debate contra-hegemônico**

A Educação do Campo surge da necessidade de propor um projeto social contra-hegemônico e que fosse pautado em novas práticas pedagógicas, educacionais, políticas e sociais. Para isso, diversos embates ocorreram contra o modelo capitalista que no campo sempre foi amparado pelo agronegócio e teve como uma de suas marcas a negação da identidade dos povos do campo que lutam defendendo a agricultura familiar e mudanças na estrutura fundiária.

A Educação do Campo tem sua materialidade de origem no povo e diz respeito à luta de classes, a outro projeto de sociedade que não funciona nessa lógica do estado burguês, aquele em que o estado através do poder econômico mantém seu domínio político (MARX, 1980). Ela é construída por sujeitos que quase sempre não tiveram a possibilidade de participar dos projetos de políticas públicas voltadas para seus territórios, mesmo sendo detentores de sistemas de conhecimentos que fazem as práticas acontecerem.

Práticas essas que não dissociam campo e educação, trabalho e cultura, Agroecologia e desenvolvimento territorial; são práticas que expressam a própria realidade de vivência dos sujeitos e que se materializam em conhecimento vivo. Pistrak em seu livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, nos mostra que educar vai além do ato de ensinar. A educação deve possibilitar a reflexão sobre a realidade, articulando o mundo do trabalho com tudo aquilo que, na vida social dos sujeitos está destinado a viver e a se desenvolver. Logo, a educação defendida por Pistrak é uma educação popular e problematizadora da realidade (PISTRAK, 2000). É dessa reflexão sobre o contexto de vida associado à realidade e a produção de

conhecimento que a Educação do Campo se ancora, carregando uma concepção de valorização cultural e diversidade dos povos do campo.

O nascimento da Educação do Campo está atrelado ao que Caldart *et al.*, (2012) vem chamar de tríade estruturante: campo – políticas públicas – educação. Garantir o direito à educação através das políticas públicas se tornou ao longo do processo histórico um desafio para os camponeses. Oriunda dos movimentos sociais, essa luta inicialmente surge como pauta do MST na década de 1990 com a exigência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), mas antes disso os diversos movimentos sociais do campo já vinham debatendo e articulando nas reuniões, seminários e congressos a necessidade de políticas públicas que garantisse o direito à educação para todos os povos do campo (MOLINA, 2012).

[...] é preciso explicitar que o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia dos direitos. [...] As políticas públicas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (MOLINA, 2012, p. 588).

Por ser um projeto de sociedade que se materializa através da luta dos trabalhadores do campo em prol de garantia dos direitos, a Educação do Campo não é neutra; fundamenta-se através da dialética de construção do conhecimento fruto de um processo histórico-social que foi gerado coletivamente, sempre abarcando o discurso da luta e resistência e pensando no legado social, nos benefícios que essa produção de conhecimento pode trazer para os territórios. Esse novo viver social, que na verdade não é novo e sim diferente, se insere dentro de alguns desafios, sendo um deles o de construir uma prática agroecológica dentro de uma concepção social e de luta que não se desconecta da formação humana como preconizado pelo capital.

E é, justamente, por buscar essa prática educativa com intencionalidade, comprometida com a vida social e que não se baseia na forma produtivista e alienadora do capital, mas valoriza o trabalho social vivo, como produto humano e coletivo, que a Agroecologia integra o movimento por uma Educação do Campo. Para Caldart (2020) uma das tarefas de construção político-pedagógica para uma formação humana é garantir a inserção da Agroecologia nas escolas de educação básica, principalmente nas escolas de

Educação do Campo. Essa inserção orgânica, compreendendo a totalidade de suas dimensões, além de proporcionar uma formação politécnica, gera uma nova forma de escola diferente do atual sistema social.

A educação politécnica não pode ser compreendida apenas como uma educação formal com função de capacitar os sujeitos em múltiplas áreas, ela vai mais além. Ela está inserida dentro de um embate de poder e de disputa de narrativas, portanto, só pode ser compreendida dentro de uma perspectiva histórica.

Para Saviani (2003), o termo politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos, que articulados com o processo educativo de construção de conhecimento e com o trabalho produtivo, possibilita a superação de um modelo educacional abstrato e que ignoram que os indivíduos são sujeitos históricos detentores de cultura e conhecimento.

Frigotto (2012) em seu texto sobre a educação politécnica nos mostra a base histórico-material em que esse tipo de educação se constrói, quando cita a disputa existente por diferentes projetos de sociedade: de um lado os interesses do agronegócio, controlado por uma minoria detentora do capital e de outra os trabalhadores do campo que lutam por processos produtivos que garantem a soberania alimentar de base agroecológica.

Historicamente, a Agroecologia no Brasil começa a ganhar visibilidade e ser sistematizada durante o século XX, através das contribuições de Ana Primavesi, Miguel Altieri, Stephen Gliessman e outros (PETERSEN, 2012). Mas é através da práxis camponesa e dos povos originários que a Agroecologia tem sua origem ao longo de aproximadamente 12 mil anos atrás, passando por vários processos de desenvolvimento “agri-culturais” e se consolidando como uma ciência contrária a todo processo de modernização vindo do capitalismo, alterando de forma violenta a dinâmica milenar de produção (GUHUR; SILVA, 2021).

Contudo, foi em 1928 que provavelmente esse termo foi conceitualmente estabelecido em um livro escrito por Basil Bensing (agrônomo russo), para descrever o uso de métodos ecológicos na produção comercial de cultivos (WEZEL; SOLDAT, 2009), e ao longo do tempo ganhou consistência à medida que incorporava outros valores, como as dimensões culturais, sociais e políticas (COSTABEBER; CAPORAL, 2003).

Inicialmente compreendida como maneira de superar a monocultura, através de uma técnica que fosse limpa e resgatasse a cidadania dos pequenos agricultores, a Agroecologia ganha força como resposta a todo processo de exaustão da natureza provocado pela Revolução Verde e que foi decisivo para a compreensão do movimento como sendo de justiça social.

Nesse sentido, a Agroecologia ocupa um importante nicho de discussão, pois ao passo que ela propõe métodos que resgatam os saberes que a Revolução Verde destruiu, viabilizando a produção de alimentos e produtos limpos, sem veneno (MACHADO; MACHADO-FILHO, 2014 p. 36) ela também se constitui como formas comunitárias de trabalho, como ferramenta de formação humana e de transformação social; ela, através de sua práxis, se torna uma âncora material na realização de finalidades educativas emancipatórias, viabilizando alternativas reais para a mudança do sistema capitalista que tenta reger as dimensões da vida (CALDART, 2021).

O grande elo que faz a Agroecologia se projetar como ciência integradora é que ao passo que ela contrapõe o modelo neoliberal de produção mostrando toda sua contradição na forma organizativa de trabalho, ela carrega em sua centralidade o processo dialético de compreender a sociedade como um organismo vivo, reconhecendo como produção de conhecimento toda experiência dos sujeitos dentro de um contexto que é histórico e social, respeitando a identidade dos seus territórios, integrando e harmonizando a relação natureza – ser humano – trabalho.

E essa produção de conhecimento através da prática agroecológica que está associada à produção humana, faz com que os agricultores e agricultoras dentro do contexto de suas relações sociais, não sejam mais subjugados pela ideia de modernização vinda do agronegócio. O trabalho contribuirá para a formação das pessoas que transformarão seus espaços de convívio através da compreensão de que existe saberes e conhecimentos que são próprios do seu povo, que foram construídos de forma ancestral e que ajudarão na reconstrução social e ecológica da agricultura (GLIESSMAN, 2000).

Corroborando com Gliessman (2000) a respeito dessa relação da Agroecologia com os sujeitos no que tange à diversidade dos territórios de identidades, Leff vai dizer:

A Agroecologia se assenta nas particulares condições locais e na singularidade de suas práticas culturais. Ela híbrida constelação de múltiplos saberes e conhecimentos. Mas sua consistência, suas perspectivas de validação e confiança dependem de sua articulação em torno de um novo paradigma produtivo (LEFF, 2002, p. 39).

Portanto, a Agroecologia é ciência, não aquela ideia de ciência eurocêntrica que foi difundida na Europa a partir do século XV e que encontrou no colonialismo e no capitalismo sua maneira de expansão social, mas aquela que segundo Rolo e Ramos (2012) é a linguagem da natureza, que através dela os sujeitos podem ler o mundo natural, compreender as manifestações do universo. É a ciência como expressão cultural de um povo.

A forma da Agroecologia se constituir como ciência está na superação da forma capitalista de se fazer agricultura, na reconstrução da função social das comunidades camponesas e na validação de toda forma de conhecimento que rege o modo de vida dos povos do campo (CALDART, 2021). É esse motor que é a Agroecologia, que tem na força social o seu combustível. Quando fundido nas práticas educativas da escola, tem seu potencial ampliado, levando os sujeitos coletivos a se apropriarem das dimensões sociais da Agroecologia que gera a energia e a resistência necessárias para superação da contradição do capitalismo, que explora a mão de obra dos trabalhadores do campo e oprime e subalterniza as concepções e processos de trabalho produtivo que vêm dos camponeses e camponesas.

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos nesse processo de conscientização e libertação, se tornam sujeitos políticos, pois a Agroecologia dentro dessa perspectiva politécnica de formação não restringe suas ações a impactos seletivos, ela ajuda a pensar a sociedade de uma forma diferente daquela pensada pelo capital, que é condicionado no objetivo de produtividade e lucro. Para a Agroecologia, a compreensão da totalidade das dimensões politécnicas que impactam e ajudam a transformar o sistema (CALDART; FRIGOTTO, 2021).

A politecnicidade é compreendida como um processo de formação omnilateral (FRIGOTTO, 2012) que prioriza a plena formação humana e tem a Escola Socialista como referência de experiência. Antes disso a educação politécnica já tinha sido explorada por Marx (1983) em sua obra *O capital*, fazendo referência à relação existente entre instrução e trabalho, método pelo qual se elevaria a produção social e produziria seres humanos plenamente desenvolvidos (FRIGOTTO, 2002).

Essa concepção de politecnicidade articulada com uma formação omnilateral faz com que não haja uma desarticulação entre Agroecologia e a vida, reafirmando os sujeitos como próprios da natureza, o que nos ajuda a articular os conteúdos da educação geral dimensionando-os ao trabalho social, tendo no trabalho camponês e Agroecológico a conexão necessária para gerir esse modelo de sociedade, elucidado pela Educação do Campo e Agroecologia.

Faz-se necessário compreender o estudo e ensino de ciência dentro de uma perspectiva social, distanciá-la dessa emergência em fixação de termos, conceitos, teorias e desenvolvimento de determinadas habilidades que funcionam como mecanismo de controle e interesse do capital, desvincular a ideia de ciência como um produto, uma mercadoria resultante de um processo de fabricação, mas articular o ensino de ciências com o conhecimento vindo das atividades sociais (ROLO, 2015).

Toda essa dinâmica para o ensino de ciências dentro da Educação do Campo pode ser construída gerando propostas educativas apoiadas na Agroecologia, pois a experiência de vida e a valorização dos conhecimentos ancestrais são pontos de partida para a construção do conhecimento agroecológico e a defesa de um projeto de sociedade mais justo.

### **Formação pelo trabalho, educação e vida**

Discutir sobre a formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional de uma escola do campo é falar sobre o princípio educativo que possui o trabalho. Pois, para estabelecer a relação entre trabalho e educação é necessário compreender quem são os sujeitos dessa formação, o que buscam, quais são seus territórios, que tipo de trabalho está vinculado a sua formação e como a escola constrói seu projeto político pedagógico voltado para a realidade atual dos sujeitos.

O princípio educativo do trabalho é um dos princípios que rege a Educação do Campo, amparado pelo Decreto nº 7352/2010. Ele surge frente às demandas sociais requeridas pelos povos do campo, tendo como uma das premissas a valorização do modo de vida do camponês que produz suas condições materiais de existência a partir do trabalho.

Para entender melhor esse processo, Ribeiro (2012) vai afirmar que os movimentos sociais populares buscam, através de suas experiências pedagógicas, desenvolver princípios que são fundamentais para a relação entre trabalho e educação. Liberdade, autonomia e emancipação são princípios que norteiam todo esse movimento de luta pela terra e pela educação ao longo do seu processo histórico. A liberdade busca a cidadania ativa como um espaço a ser conquistado, a autonomia vincula-se ao trabalho e a capacidade de desenvolvimento social que ele pode proporcionar aos territórios e a emancipação é que define o projeto coletivo de transformação pessoal e social e que relaciona dimensões como sociedade e educação, política e economia.

O grande cerne desse movimento emancipatório gira em torno de um novo projeto de sociedade que desvincule o modo capitalista de ser pensar o trabalho que se baseia na imposição de um modelo de produção pautado na exploração do trabalhador e na obtenção de lucro. E essa relação capital/trabalho gera impactos na compreensão da função da totalidade social para a vida dos sujeitos. Quando se amplifica essa dimensão, ao longo de sua história, o capitalismo alcança a escola, que começa a “treinar e capacitar” os estudantes, desvinculando a relação ontológica (escola/trabalho), passando a compreendê-los como capital humano.

A esfera mercadológica passa a reger os processos escolares, o que desarticula a relação da totalidade social com as singularidades sociais, negando os valores existentes nos saberes e nas experiências culturais, inclusive aqueles derivados do trabalho, trazendo um conceito de sociedade como uma soma simples de fatores, gerando o que Martins *et al.* (2015) vai chamar de pulverização e imediatismo dos objetivos curriculares.

Toda essa ideologia trazida pela vinculação capital/educação/trabalho que não compreende o trabalho como parte de um todo, mas fragmenta essa relação e tenta consolidar a lógica de acumulação baseada na exploração e alienação das classes populares é fruto de um processo histórico que não enxerga o mundo de forma unitária (MARTINS *et al.*, 2015). Portanto, se histórico, esse modelo pode ser rompido pela reconstrução da relação dialética indivíduo-sociedade que compreende o sujeito como fruto das relações sociais, das mediações dadas pelo trabalho, da história, da vida, restabelecendo práticas educativas no âmbito da educação politécnica que valoriza uma formação humana e desaliena, através da Agroecologia, a vida da classe trabalhadora quanto a relação metabólica existente entre sociedade e natureza.

A educação politécnica tem sua base na pedagogia socialista, que se opõe à concepção capitalista de compreender a realidade cuja realidade está dada e, portanto, é imutável. Ela propõe um modelo de sociedade que se compromete com a visão unitária de mundo<sup>4</sup> e promove através de uma prática política a ideia de trabalho como princípio educativo, que se distanciando das finalidades formativas do capital, se aproxima da perspectiva de trabalho social que tem na Agroecologia a força política necessária para exprimir uma formação politécnica.

Desta forma, falar de politecnia é abarcar uma formação que seja intelectual e se vincule ao trabalho produtivo (SAVIANI, 2003), articulando as relações existentes com os interesses da classe trabalhadora, e essas com a realidade da escola.

Pistrak (2000), relata sobre a importância da inserção da discussão sobre a realidade atual na escola. Para ele, demonstrar a essência dialética de tudo o que existe através de uma questão que se relaciona com a essência do problema, é expandir a compreensão do que e como se aprende na escola, pois, não se trata da modificação de métodos para assimilar melhor o conteúdo, mas de relacionar os problemas da realidade com o conhecimento dos

---

<sup>4</sup> Para Gramsci, filósofo italiano, a visão unitária de mundo é uma prerrogativa para se alcançar a emancipação humana. Ele vai dizer que as diferentes classes sociais possuem intelectuais com função orgânica necessária para o processo de reprodução social à medida que ocupam espaços de decisões. Dessa forma, as discussões teóricas e práticas ganham concretude quando alcançam novas perspectivas culturais gerando espaços de formação humana frente a um modelo hegemônico (GRAMSCI, 1989).

fenômenos atuais e suas relações dinâmicas (PISTRAK, 2000). E as relações sociais existentes no trabalho e na cultura potencializam esse debate.

Essas demarcações feitas até então, nos permite compreender como o trabalho ganha dimensões, conceituais e atitudinais, contrárias ao evidenciado e reproduzido pelo capitalismo. Frigotto (2009) trazendo a concepção de trabalho para uma dimensão marxista, dirá:

Essa compreensão conduz-me ao pressuposto de que os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contra-hegemônica à ideologia e à cultura burguesas. Esse pressuposto, como consequência, leva-me ao mesmo tempo a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos (FRIGOTTO, 2009, p. 169).

Dentro dessa perspectiva, Frigotto (2009) defende o trabalho. É não se desvinculando da realidade da vida que essa relação com a educação ganha importância social e orienta para um projeto de emancipação social, onde trabalho, educação e vida se convergem para uma formação política e pedagógica.

Nesse sentido, as práticas sociais funcionam como instrumentos emancipatórios; elas se constituem como um caminho para formação humana dos sujeitos do campo com demandas por uma produção de conhecimento agroecológico, cujo trabalho e toda sua dinâmica social, fruto das experiências vividas, se configurem como um processo educativo que constrói o conhecimento a partir do contexto de vida.

Por conseguinte, acreditamos que as práticas educativas que foram construídas juntamente com os movimentos sociais possuem grande impacto na transformação da sociedade se constituindo como ações intencionais da Educação do Campo pautadas na Agroecologia, possibilitando a geração de práticas concretas na realidade vivida, valorizando os territórios, os saberes e o trabalho dos povos do campo e rompendo com a base epistemológica de produção de conhecimento de ciência convencional.

O campo é produtor de conhecimento e possui papel fundamental na construção de um princípio educativo voltado para o trabalho e de base agroecológica. É pensando na educação pelo trabalho e modo de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, através da comunicação dialógica e de um ensino de ciências voltado para aspectos socioambientais

que a educação se transforma e constrói um ensino com intencionalidades formativas de emancipação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho como princípio educativo, embora não seja a única saída para o embate contra-hegemônico, mostra-se uma forte e concreta possibilidade de construir uma educação mediada por práticas sociais, tendo na Agroecologia a possibilidade de construir processos educativos mediados pela práxis, que a ação/reflexão da realidade seja o caminho para se alcançar a transformação da sociedade.

Mas como elencar quais categorias envolve o paradigma educacional que propõe a Educação do campo? É simples, tudo que envolve a vida no campo, envolve necessariamente a educação. Portanto, falar do campo é falar de um projeto político em torno do acesso a terra, a moradia, a saúde, ao transporte, é possibilitar aos sujeitos participarem das políticas públicas evidenciando suas intencionalidades a respeito da cultura, do trabalho, do seu território. É se opor a uma lógica de modernização conservadora que mascara todo prejuízo advindo do agronegócio e desmobiliza os sujeitos da sua ação coletiva de emancipação.

Não há nem haverá articulação com os princípios da Educação do Campo, que foi oriundo da luta e resistência dos movimentos sociais, se nas suas práticas educativas não preconizar outro paradigma de formação da classe trabalhadora do que esse posto pelo capitalismo, que ignorou ao longo do seu processo histórico, as demandas, as ações, as práticas, as teorias e os processos educativos gerados no campo. Portanto, defendemos que as práticas sociais estejam vinculadas ao processo educacional, na perspectiva de fazer esse enfrentamento e de possibilitar estratégias pedagógicas alinhadas e integradas à vida, possibilitando desse modo uma consciência política dos sujeitos associada a uma formação humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia: encontro necessário. *In: Seminário de Agroecologia*, 3.; Seminário de Educação do Campo do IFPE, 2., 2020, Recife. Anais [...]. Recife: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), 2020.

- CALDART, R S. Educação do Campo e Agroecologia. *In: Dicionário de Agroecologia e Educação*. DIAS, A. P. *et al.* (orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021, p. 355- 361.
- CALDART, R S; FRIGOTTO, G. Educação Politécnica e Agroecologia. *In: Dicionário de Agroecologia e Educação*. DIAS, A. P. *et al.* (orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021, p. 368- 375.
- CALDART, R. S. 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, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CIAVATTA, M; LOBO, R. Pedagogia socialista. *In: CALDART, R. S. et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- COSTABEBER, J. A.; CAPORAL, F. R. Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável. *In: VELA, H.* (org.). **Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável no Mercosul**. Santa Maria: Editora da UFSM/Pallotti, 2003, p.157-194.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria* (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In: CALDART, R. S. et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 265-272.
- FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. *In: CALDART, R. S. et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- GLIESSMAN, S. R. **Agroecosystem sustainability: developing practical strategies**. CRC Press, 2000.
- GRAMSCI, A. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- GUHUR, D; SILVA, N. R. Agroecologia. *In: Dicionário de Agroecologia e Educação*. DIAS, A. P. *et al.* (orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021, p. 59- 70.

- LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.
- MACHADO, L. C. P.; MACHADO FILHO, L. C. P. **A dialética da Agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- MARTINS, A. et al. Seminário sobre o ensino de ciências da natureza nas escolas do campo. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1980.
- MARX, Karl. **O capital**. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MOLINA, M, C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 587-596.
- PETERSEN, P. Agricultura alternativa. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 40-45.
- PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular: 2000.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ROLO, Márcio. A natureza como uma relação humana uma categoria histórica. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 139-176.
- ROLO M.; RAMOS, M. Conhecimento. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 151-159.
- SAVIANI, D. **O choque teórico da politécnica**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 115-130, 2003.
- WEZEL, A; SOLDAT, V. A quantitative and qualitative historical analysis of the scientific discipline of agroecology. **International Journal of Agricultural Sustainability**, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2009. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/09/WEZEL-Historical-analysis-Scientific-Agroecology.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

## O CAMPO É MEU E DELE NÃO ABRO MÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA VIDA DOS ESTUDANTES DO CAMPO

**Saul Lomba Bulhosa Oliveira**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, Bahia, Brasil  
Endereço eletrônico: [lombasaul1@gmail.com](mailto:lombasaul1@gmail.com)

**Ana Paula Inacio Diório**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, Bahia, Brasil  
Endereço eletrônico: [anapaula.diorio@ufrb.edu.br](mailto:anapaula.diorio@ufrb.edu.br)

**Resumo:** Este artigo enfoca a Educação do Campo (EdoC) demonstrando a necessidade de se construir pedagogias que dialoguem com os sujeitos e seus modos de vida, construindo um outro paradigma de educação fundamentado pelos princípios e conquistas de todo movimento da EdoC. O objetivo da pesquisa é propor um diálogo com outras pedagogias, para além das propostas pelo sistema econômico neoliberal, que não nos permite ver o campo da Educação do Campo dentro de uma perspectiva holística. Vinculada a um modelo de educação contra-hegemônico, a EdoC propõe um modelo de sociedade diferente do proposto pelo sistema capitalista que carrega em seu bojo um modelo de produção baseado no esgotamento dos recursos naturais e de obtenção de lucros cada vez maiores. Já a EdoC, através da articulação dos movimentos sociais, propõe uma política de educação que seja baseada na formação humana emancipatória que é proposta pelos próprios povos do campo. Essa educação, baseada em práticas e concepções construídas baseada na pedagogia Socialista, busca através do fomento a criticidade dos sujeitos, romper com todo dogma instalado pela sociedade capitalista, tendo a articulação entre trabalho, educação e a vida o caminho necessário para a transformação dos sujeitos, gerando assim a educação emancipatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processos Educativos. Pedagogia. Educação do Campo.

### INTRODUÇÃO

Estudar tem sua origem da palavra estudo derivado do latim STUDIUM, que possui significados, como: trabalho, estar ocupado com uma atividade. Dentro da esfera jurídica, estudar é um direito no Brasil e precisa estar atrelado as suas atividades que são inerentes à ontologia do ser humano, ou seja, vinculada ao trabalho dentro de uma perspectiva de sua relação com a educação e com o seu fazer no meio social.

Mas não é desta forma que a educação tem sido tratada ao longo da história no Brasil. A totalidade social não tem sido um ponto de reflexão e articulação com a educação e com o trabalho, e sim como um mecanismo de controle onde o que é ofertado na escola possui uma intencionalidade de formar trabalhadores que atendam a lógica capitalista de produção (FLACH, 2009).

Essa constatação da perspectiva ontológica da relação do trabalho com a formação humana e por consequência com o ato de estudar se torna fundamental para a compreensão do *estudo* enquanto um princípio social (FRIGOTTO, 2005, destaque nosso). Seja pela não compreensão da pluralidade social dos sujeitos (ARROYO, 2021), seja pelo argumento fracassado da meritocracia que não tem como ser encarado de forma real quando os diferentes sujeitos não possuem as mesmas oportunidades (FREIRE, 2019; DUBET, 2008), seja pela exclusão de corpos, culturas e raças (ARROYO, 2021; GOMES, 2012), e por fim e não menos importante seja pela não compreensão do que de fato seja a educação (FLACH, 2009). Todo o processo histórico de organização social, centrado no capitalismo, levou a um distanciamento de sua ligação natural com a reprodução da vida.

E essa reconexão se estabelece à medida que os grupos sociais se articulam e geram pressões para que a educação seja pensada a partir da diversidade de sujeitos que ao longo do tempo construíram suas teorias, elaboradas a partir das relações cotidianas e que são cruciais para a compreensão de uma educação distanciada da lógica de mercado e que contribua para a formação de sujeitos em sua totalidade e não somente na aprendizagem de habilidades, mas em uma formação plena de humanidade (PIRES, 1997).

E quando pensamos nesses enfrentamentos, vemos a necessidade de se pensar a educação com mais especificidade. A Educação do Campo representa esse paradigma; ao longo de sua história, não foi pensada a partir do modo de vida dos sujeitos do campo, questões que são importantes para uma educação emancipatória como a reforma agrária, a Agroecologia e o princípio educativo do trabalho não eram discutidas e problematizadas, o que gerou uma deficiência na política educacional e na teoria pedagógica voltadas para os povos do campo (VENDRAMINI, 2007).

Para tentar sanar esse *déficit* muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo começaram a debater, reivindicar e propor práxis pedagógicas que pudessem dar conta da realidade de viver no/do campo, compreendendo seu processo histórico e sua luta dos povos que são a base da construção social desse país em seus diversos aspectos: raciais, de classe, de gênero e de geração.

Os movimentos do campo são um exemplo desse embate, pois o processo educativo é pensando dentro de uma perspectiva crítica, rompendo com as ideologias dominantes e forjando uma práxis revolucionária, refletindo sobre pedagogias que priorizem o desenvolvimento sociocultural dos povos que habitam o campo e repensem o conceito habitual de trabalho, concebendo-o como uma atividade vital, essencial aos homens e que de acordo com Marx (1993) produz e reproduz a vida.

Portanto, pensar em um modelo de educação humana é também pensar em ações que transformem a sociedade diante das contradições existente no modo de produção capitalista, democratizando o acesso aos bens e serviços, construindo assim um novo conceito de educação.

Foi pensando dessa forma que os movimentos sociais do campo se articularam para garantir, de forma irrestrita, o acesso e a permanência dos sujeitos do campo ao processo educativo, respeitando suas especificidades e que esteja vinculada à história, à cultura local e a expressão de vida dos sujeitos (SOUZA, 2018).

As Pedagogias do Movimento, da Alternância e a Freiriana são exemplos de pedagogias que nascem de realidades concretas e materiais e, por isso, encararam o desafio de confrontar o modelo educacional formulado pelo capitalismo ao longo de toda uma vida propondo novas e diferentes formas de se educar, tendo como fundamento básico a inserção dos próprios sujeitos do campo na criação dessas pedagogias.

A Pedagogia do Movimento está ligada ao processo histórico de luta de classes e constrói seu modelo educativo baseado em uma ideia de trabalho produtivo assim como acontece na construção da Pedagogia Socialista. Essa articulação entre as Pedagogias possibilita um processo educacional consciente e de combate à alienação, dessa forma os sujeitos irão refletir e resistir à lógica de dominação e exploração do seu trabalho (CALDART, 2009).

É através da Pedagogia do Movimento, fruto da intensa luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que os processos educativos no/do campo começaram a ser pensados com maior especificidade, considerando a realidade atual na construção de políticas públicas e na participação efetiva dos sujeitos nas tomadas de decisões. Essa pedagogia propõe, como o próprio nome já diz, um movimento, que seja fruto de uma práxis reflexiva sobre as ações educativas, levando a uma intencionalidade pedagógica, fazendo os sujeitos compreenderem sua realidade e então buscar revolução através da coletividade, fazendo garantir seus direitos.

A Pedagogia da Alternância, que tem seus primeiros passos no século XX na França através do *Maison Familiale Rurale* (No Brasil chamado de Casas Familiares Rurais), é uma pedagogia que supera a compreensão que o capitalismo possuía de educação, pois para ela, tudo que é vivido na comunidade, principalmente o trabalho, é tido como instrumento educativo (RIBEIRO, 2008). Essa dimensão do trabalho está garantida através da Resolução CNE/CEB 1, de 2002 que associa os estudos voltados para o mundo do trabalho com o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

De acordo com Ribeiro (2008), a Pedagogia da Alternância articula dialeticamente, a formação humana com o princípio educativo do trabalho. É através da relação histórica dos sujeitos com seus espaços de convívio que a práxis educativa acontece, gerando aprendizados em tempos e espaços que se alternam entre escola e comunidade para garantir o direito à educação de acordo com as condições e modo de vida do povo, como afirmado no artigo 7º do Decreto 7.352 sobre a política de Educação do Campo.

Essa pedagogia possibilita constante troca de saberes com o que os estudantes vivenciam no tempo comunidade e no tempo escola. Para os sujeitos do campo essa metodologia valoriza uma formação integral, pois os processos formativos do trabalho, da produção agrícola e dos movimentos de luta pelo direito à terra, a saúde e a educação são postos em discussão, gerando assim autonomia e emancipação por parte dos sujeitos (CALDART, 2012).

Faz-se importante destacar que boa parte dessas garantias de direitos, conquistada por meio da luta dos movimentos sociais do campo, ao longo do tempo tem se desmontado, marginalizando novamente os sujeitos do campo a uma pedagogia fragmentada e desconectada da realidade. Trabalhos como o de Vendramini (2007), Ribeiro (2013) e Souza (2018) demonstram a importância de trabalhar uma educação conectada com a realidade dos sujeitos, pois ela que garante a sobrevivência dos povos do campo possibilitando a emancipação desses sujeitos e a criticização necessária para a politização dos mesmos.

A Pedagogia Freireana é tida como uma reflexão da prática, pois deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça os meios para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos através de motivações que despertem no estudante o senso crítico e o faça refletir sobre a realidade que o rodeia.

Para Freire, essa autonomia só se consegue, quando os grupos historicamente excluídos, oprimidos pela classe hegemônica, buscam uma revolução autêntica através da coletividade, transformando a realidade e lutando contra a ação opressora desumanizante que insiste em dividi-los (FREIRE, 2019)

Por isso a necessidade do esforço revolucionário para a transformação de toda estrutura que tenta manter os grupos oprimidos no mesmo lugar, reduzidos ao puro “fazer” e sem estímulo ao processo reflexivo. Eles reclamam de uma transformação da realidade em que se inserem, não buscam algo externo, mas uma práxis revolucionária vinda de uma unidade e liderança que não aceitam mais serem massas oprimidas (FREIRE, 2019).

É justamente através da implementação de práticas pedagógicas que reconhecem esse processo histórico opressor e compreendem o trabalho e a cultura como fruto dos processos sociais necessários a uma formação humana dos sujeitos e a uma educação transformadora, que uma outra pedagogia se faz necessário, dando visibilidade a uma outra produção de conhecimento, possibilitando assim a garantia do que já foi conquistado e implementado, como previsto no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases, que em seu texto institui como princípios do ensino o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

As Pedagogias do Movimento, Alternância e Freireana são frutos de um processo de luta popular que não descola o conhecimento do seu processo histórico de produção e confronta o padrão de poder estabelecido (dominação/subordinação), possibilitando outro caminho de formação e validando os saberes, a cultura, o trabalho e as relações sociais já vivenciados, como instrumentos de emancipação.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo propor um diálogo com outras pedagogias que nos permitam refletir acerca da importância do campo da Educação do Campo para a diversidade de seus sujeitos.

### **Por que a necessidade de uma outra Pedagogia para os sujeitos do campo?**

É importante, neste primeiro momento, elucidar que não se trata de uma nova pedagogia com intuito de formação acadêmica apenas, mas de compreender que os coletivos populares, como os trabalhadores e trabalhadoras do campo são sujeitos de conhecimentos oriundos de sua própria vivência e todos esses valores, cultura e compreensão de mundo não estão nas teorias pedagógicas que foram abordadas durante anos nas discussões de formação de professores, nem estão nos livros didáticos usados na grande maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Esses sujeitos coletivos e históricos buscam ocupar espaços antes renegados e que através da luta coletiva incomodam e resistem, em movimento, buscando um olhar mais

sensível e humano (ARROYO, 2021). Essa sensibilidade pedagógica perpassa por um caminho onde os grupos oprimidos são os próprios sujeitos de sua educação e as suas práticas sociais e culturais são instrumentos de valorização do processo educativo (FREIRE, 2019).

Os sujeitos do campo carregam consigo experiências políticas e sociais, fruto de sua revolução pelo direito e acesso a uma educação emancipatória, pelo direito à socialização de terras, pelo acesso às estradas e transportes de qualidade, pela valorização do seu trabalho e de sua produção agroecológica. A ideia de uma nova Pedagogia não está vinculada a uma proposta pedagógica diferenciada, mas de um conjunto de ações dentro de uma perspectiva humana que reconhece a produção de conhecimento dos povos do campo, que são geradas a partir de suas próprias experiências.

Toda essa bagagem de conhecimentos, historicamente, foi ocultada, inferiorizada e desumanizada, a partir do processo de educação eurocentrada, implementada desde o período colonial brasileiro, que não reconhecia esses coletivos como sujeitos de valores e culturas. Em vista disso, deveriam ser subordinados a relações sociais de poder em que as suas experiências e seus saberes não eram praticados, mas apagados, em prol de um modo de viver colonizado, importado e que nada dialogava com sua própria história de vida ancestral. Arroyo (2021) vai afirmar que:

Daí essa persistente postura de não reconhecimento. Porque esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política (ARROYO, 2021, p. 32).

Portanto, devido à opressão sofrida por esses coletivos por meio do sistema colonial opressor, reduziu-se a diversidade pedagógica, na tentativa de homogeneizar os processos educativos a partir de uma perspectiva em que os sujeitos marginalizados não eram os protagonistas desta história, deixando de lado todo o aprendizado que as experiências sociais vivenciadas por eles poderiam gerar.

O sistema colonial no mundo gerou uma imensa destruição das experiências humanas e da diversidade de pensamentos e formas de vida. Foi através do massacre civilizatório gerado para que a burguesia europeia pudesse se desenvolver livremente, que o mercantilismo foi implantado, territórios foram explorados e culturas foram oprimidas (CÉSAIRE, 1978).

Essa mesma opressão dificultou a inserção de uma Pedagogia que de fato fosse real e que fizesse as práticas pedagógicas vivenciadas pelos grupos populares serem instrumentos

de transformação e emancipação através da própria reflexão dos oprimidos, resultando em um engajamento necessário na luta por sua libertação (FREIRE, 2019).

Libertação essa que foi construída através da reivindicação dos movimentos sociais, durante o século XX, movimentos esses que redimensionaram o termo “campo” para questões pautadas na história, na política e na cultura do povo, que reivindicam seus direitos e o seu modo de se relacionar com a terra e de construir sua própria relação de trabalho, já que por muito tempo a relação que se tinha com o ambiente rural era voltado muito mais para uma posição geográfica onde habitavam os povos, que eram meros produtos de um sistema que os consideravam ignorantes, ingênuos, sem conhecimentos.

E é através da luta pela liberdade que esses movimentos em prol de uma outra Pedagogia se funda, compreendendo que existem outros espaços pedagógicos, outra produção de conhecimento, outro processo de humanização, que são legitimados pelas práticas pedagógicas vivenciadas fora dos ambientes que “apropriaram-se” da exclusividade do conhecimento.

Essa não expressão da liberdade vivenciada pelos sujeitos do campo, fruto de todo processo de inferiorização e subalternização levou os trabalhadores e trabalhadoras a serem coletivos de luta, buscando ocupar espaços que antes lhe eram negados, espaços de poder, de conhecimento, de direitos, de educação, conquistando a consciência da opressão sofrida e de todo processo de marginalização ao longo da história e, principalmente, pautando mudanças radicais de modelo hegemônico que tem imposto uma única forma de ser e estar no mundo, conseqüentemente, única forma de aprender conteúdos escolares e se apropriar deles.

É constatando a importância em prol de outras práticas educativas que o MST construiu um projeto educativo coletivo utilizando as realidades específicas da classe trabalhadora para a compreensão de uma educação com finalidades emancipatórias e de formação humana, fruto da historicidade dos próprios sujeitos construtores dessa pedagogia, ou seja, a liberdade conquistada através da luta por um novo e diferente viver daquele fomentado pelo motor econômico do capital é o próprio instrumento educativo e que gera a transformação necessária para a emancipação dos sujeitos do campo (CALDART, 2009; 2012).

Para Freire (2019) o grande problema quando se quer atingir uma educação democrática e transformadora é que a liberdade não tem assumido o papel na tomada das decisões, na defesa dos direitos dos sujeitos em face da autoridade dos pais, professores e Estado, pois é assim que ela amadurece, no confronto com outras liberdades e gerando autonomia.

As EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), assim como as escolas do MST, destacam uma valorização dos saberes que foram construídos nas práticas sociais no seu processo educativo, entre eles, o trabalho. Para Estevam (2003), as EFAs utilizam as realidades vividas pelos jovens como objeto de sua aprendizagem, principalmente aquelas ligadas pelo processo de expropriação/proletarização dos agricultores brasileiros. É construindo as suas práticas educativas, articulando trabalho-educação que ocorre o processo formativo, superando desta forma o modelo alienador de produção vindo do capitalismo e estabelecendo uma nova forma de educar e viver.

### **A mercantilização da educação e seus impactos para a Educação do Campo**

A lógica de reprodução do capital na sociedade tem ditado e estruturado as normas e procedimentos que as instituições devem adotar, sejam elas privadas ou públicas. No ramo educacional, escolas e os modelos pedagógicos têm assumido o papel de possibilitar a empregabilidade dos sujeitos, submetendo-os a uma capacitação menos humana e voltada para uma tecnicidade, o que gera uma mão de obra barata para obtenção de lucro por parte dos empregadores. Dessa forma, os sujeitos são obrigados a ocultar toda sua experiência social, não tendo espaço para a pluralidade de conhecimentos, dificultando uma educação que de fato seja transformadora.

Antunes (2020) vai dizer que novas formas de elaboração das forças produtivas são criadas a todo tempo, gerando novos arranjos no mundo do trabalho, o que torna cada vez mais individualizadas e invisibilizadas as relações de trabalho. Para ele, a pandemia de SARS CoV-2 acelerou esse processo, colocando a educação em um espaço de dependência ainda mais do capital, não permitindo que os sujeitos desenvolvessem narrativas para suas vidas, muito em virtude da associação efêmera das relações sociais proposto pelo “capitalismo flexível” (Sennet, 1998), reduzindo os sujeitos a um fator de produção.

A pandemia de SARS CoV-2 funcionou também como o ponto precipitador para a ofensiva de mercantilização da educação a partir da economia neoliberal, que para se sustentar precisa fazer todas as engrenagens sociais girarem no mesmo sentido: produção de mão de obra barata e expropriação da força de trabalho e no caso da Educação do Campo ainda tem esvaziamento do campo que diante de políticas neoliberais de fortalecimento da lógica produtiva do agronegócio e da expansão do latifúndio produz o que e Peripolli e Zoia (2011) vai chamar de "um campo sem gente" ou seja, o campo do agronegócio (monocultura,

escolas fechadas, crimes ambientais, redução da biodiversidade e da agrobiodiversidade e da diversidade humana) diferente do campo da EdoC.

Corroborando essa ideia, Oliveira *et al.* (2021) vai dizer que:

Esse avanço da economia neoliberal no campo, além de provocar profundas transformações nas relações de trabalho, desmobiliza as comunidades através de mecanismos para o esvaziamento do campo com a expansão do latifúndio e o fechamento das escolas. Em contrapartida, a EdoC se propõe a construir um projeto e políticas de educação com os próprios sujeitos, (re)afirmando seus direitos e suas pedagogias, ao tempo que contrapõem ao modelo de educação domesticadora fomentado pelo capital que oprime, conforma e escraviza. É dessa forma que a EdoC se movimenta, através da luta por um projeto de educação e de sociedade que de fato seja para todos e todas (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 193).

Os espaços educacionais se tornaram locais de disputa política, as instituições são frequentemente avaliadas com base em índices numéricos e aplicação de pedagogias para domínio de competências e currículos mais rígidos, o que deslegitima os processos de produção de conhecimento construído a partir dos coletivos populares, na tentativa de formar trabalhadores e trabalhadoras apolíticos (ARROYO, 2021).

Para Frigotto (2021), o sistema educacional o qual conhecemos hoje resulta do mesmo processo de formação da burguesia que buscava superar as formações sociais pré-capitalistas, subordinando o conhecimento, a ciência, a própria burguesia e os intelectuais iluministas, na tentativa de instruir as novas gerações através da apropriação do conhecimento. Mas toda essa gênese de formação social fez mascarar toda sociedade de classes existentes e o processo de exploração sofrido pelos trabalhadores e trabalhadoras no processo de produção vivenciado pelo capitalismo.

Por esses motivos, fundamentam-se os argumentos de outras Pedagogias, pois ao longo da história, elas (as pedagogias coloniais) sempre operaram e reforçaram o apagamento dos saberes e da produção de conhecimentos dos sujeitos do campo, inviabilizando seu protagonismo nos espaços escolares e não escolares.

Deste modo, é através desse movimento de apontar outras pedagogias que são validadas por outros critérios de verdade, que esses coletivos de luta apontam caminhos mais eficazes de mostrar seus saberes, sua forma de fazer e pensar os processos educativos a partir de sua cultura, com direcionamento diametralmente oposto do que está sendo apontado pela mercantilização da educação (ARROYO, 2021).

Essa ofensiva do capital na educação, intensificado pela Pandemia e por diversos programas educacionais do período do governo Bolsonaro que abriu ações de companhias brasileiras às grandes corporações, como a Kroton Educacional e a Ânima, tem feito a

educação se distanciar do seu objetivo central, que é a de formar sujeitos humanos e conscientes de seus direitos e deveres, além de alterar a concepção ontológica da educação e sua função social (CHAVES, 2021).

Para Oliveira *et al.* (2021), a pandemia colaborou para evidenciar as disputas por um projeto de sociedade, como demonstra:

A falta de acesso à educação nesse formato remoto desvelou as profundas desigualdades sociais e privilégios de classe e raça, aprofundados pelo modo de produção capitalista neoliberal e que está atrelado a esse tipo de ensino, beneficiando os grupos que possuem condições materiais, um suporte tecnológico e uma boa conectividade. Ao mesmo tempo que acirra as disputas por projetos de educação totalmente distintos: aquele defendido pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo que pretende a emancipação humana em contraposição àquele que atende a uma agenda liberal/conservadora, alinhada ao atual governo federal (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 189).

São esses projetos de sociedade construídos pelos coletivos populares que irão propor suas pedagogias, fundadas em outras relações do que as propostas pelo capital. São propostas pedagógicas que estabelecem uma relação próxima entre trabalho produtivo e educação escolar e que tem na Agroecologia e nas experiências sociais dos sujeitos o método necessário para a mudança de mentalidade social, abarcando a ideia trazida por Marx e Engels (1980, p.26): “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

A Pedagogia da Alternância, assim como outras pedagogias populares, nos mostra como podemos alcançar, através das experiências sociais dos sujeitos do campo, um processo educacional coeso, eficaz e humano, onde as práticas vividas pelos coletivos sirvam de possibilidades para uma continuidade da práxis pedagógica frente aos desafios sanitários, ambientais e políticos enfrentados pela sociedade.

As experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nesses movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação. Como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesa. Assim, se configura, para nós, educadores-pesquisadores, o desafio de analisar as potencialidades e as limitações dessas experiências para a construção de um projeto democrático-popular de sociedade e de educação, buscando averiguar suas contribuições nas áreas de currículo, estágio, formação de professores, entre outras (RIBEIRO, 2008 p. 30).

Existem experiências exitosas, apontamentos importantes vindos de todo movimento do campo e por isso precisamos ouvir os sujeitos, respeitar e acatar suas experiências educativas e a forma de ver o mundo. Experiências como as das Casas Familiares Rurais e as

Escolas Famílias Agrícolas nos mostra como elas são importantes para o processo de permanência e valorização dos jovens no campo, tornando-os autônomos e emancipados (CAVALCANTE, 2007; RIBEIRO, 2008).

As Pedagogias criadas pelos próprios sujeitos do campo, associada ao combate de ações voltadas à lógica do capital como o latifúndio e o agronegócio, são caminhos de luta vividos por esse coletivo frente aos interesses econômicos. O desenvolvimento e expansão do agronegócio associado a uma modernização conservadora da agricultura e a privatização de terras públicas inseridas na lógica capitalista oprimem e excluem os trabalhadores e trabalhadoras do campo do próprio processo de reprodução da vida por meio do trabalho e da educação (MARTINS, 2004).

Por conseguinte, possibilitar outros caminhos para que os povos do campo vivam com dignidade, para que o trabalho e a educação não se dissociem e as práticas agroecológicas sejam o mecanismo potencializador da intervenção e transformação social através da produção interdisciplinar de conhecimentos, é fundamental. Demonstrando dessa forma, a EdoC carrega consigo finalidades sociais que são necessárias a uma educação transformadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo aqui apresentado demonstra o importante papel da articulação dos movimentos sociais para que se pudesse ter, através de lutas e tensões, uma pedagogia que de fato compreendesse o que buscam os povos do campo e assim propor uma educação transformadora para a vida dos sujeitos.

Mesmo os coletivos do campo já tendo proposto algumas pedagogias contendo um olhar mais específico para os povos do campo, é necessário, visto as especificidades de cada realidade, que os princípios e valores da EdoC estejam intrinsecamente articulados com a dinâmica de vida dos territórios, buscando uma pedagogia que dialogue com o viver de cada comunidade.

Esses coletivos em suas ações, continuam verbalizando, buscando, requerendo pedagogias que de fato contemplem suas reivindicações e que não desarticulem a vida dos caminhos que são próprios do campo, como o trabalho e a educação, pois todos os sujeitos são frutos de um processo histórico que contribuirá a partir das experiências sociais para a formação humana.

São através dessas experiências que se conquista uma educação transformadora, resistindo ao processo hegemônico de sociedade que nega toda produção de conhecimento vindo dos sujeitos do campo, assim como deprecia a forma como ele foi originado, através das crenças e saberes oriundo dos povos ancestrais, para que dessa forma a dominação e a alienação continuem impedindo a educação transformadora de fazer seu papel que é possibilitar autonomia e criticidade aos sujeitos, valorizando seus espaços, sua produção de conhecimento e seu modo de vida.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República nº23.12/96. Brasília: Presidência da República.

CALDART, R. S. 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, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, L. O. H. **Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2007.

CESAIRE, Aimé. 1978. Discurso sobre o colonialismo (1ª edição em 1955). Traduzido por Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa Editora.  
<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p.

481-500, abr./jun. 2010. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.

DUBET, F. **O que é uma Escola Justa?** A Escola das Oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural:** a formação como base da Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FLACH, S. de F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: resignificando e politizando da raça. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

MARTINS, M. D. **O Banco Mundial e a terra**. São Paulo: Viramundo, 2004.

MARX, K., ENGELS, F. A ideologia alemã. Lisboa: Presença, 1980.

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

OLIVEIRA, Saul Lomba Bulhosa; DA SILVA, Matheus Gomes; DIÓRIO, Ana Paula Inacio. Educação do campo e o ensino remoto: quais processos formativos cabem numa tela? **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, Salvador, Bahia, vol. 10, no 02, p. 185-199, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/9718>. Acesso em: 07 fev. 2023.

Peripolli, O. J., & Zoia, A. (2011). O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, 1(2).  
<https://doi.org/10.30681/ecs.v1i2.435>. Acesso em: 4 fev. 2023.

PIRES, M.F.C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., n.1, p.83-94, 1997.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Ed. Record. 1998.

SOUZA, A. L. Movimentos Sociais do Campo, Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica: Algumas Problematizações. **Alamedas**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2018. DOI:

10.48075/ra.v6i2.19187. Disponível em:

<https://erevista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/19187>. Acesso em: 4 fev. 2023.

VENDRAMINI, C.R. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

## **AGROECOLOGIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO: UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA O CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RECÔNCAVO JONIVAL LUCAS**

**Saul Lomba Bulhosa Oliveira**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, Bahia, Brasil  
[lombasaul1@gmail.com](mailto:lombasaul1@gmail.com)

**Ana Paula Inacio Diório**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, Bahia, Brasil  
[anapaula.diorio@ufrb.edu.br](mailto:anapaula.diorio@ufrb.edu.br)

**Resumo:** Materializar a Educação do Campo é pensar as escolas do campo através de uma proposta de formação humana e de seu vínculo com o trabalho, possibilitar a diversidade nos currículos e propostas pedagógicas para contribuir com a luta pelo projeto de sociedade cujo campo seja território de produção de vida, cultura e partilha de conhecimentos. É notório o distanciamento existente entre formação docente e vida dos estudantes do campo, se aprofundar nessa vivência é um dos pilares para proporcionar um ensino/aprendizagem com intencionalidade voltada para a Agroecologia, o trabalho e a emancipação dos sujeitos e uma educação contra hegemônica. Este trabalho tem por objetivo analisar a construção de uma proposta educativa norteada em princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, para a valorização da cultura do campo e emancipação dos sujeitos, se sustentando em torno de um novo paradigma educativo a partir da realidade que se insere das especificidades das práticas culturais dos povos. Este trabalho se constitui como uma pesquisa colaborativa com abordagem qualitativa. O *lócus* desta investigação foi o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas, localizado na cidade de Sapeaçu-Ba. Como instrumento de elaboração de dados foi utilizado a roda de conversa, e a análise foi feita através do materialismo histórico dialético que compreende a realidade a partir da materialidade histórica vivida dentro dos processos sociais. Foi utilizado para analisar cada etapa de investigação junto aos colaboradores o que gerou uma sequência didática como proposta educativa para os estudantes do campo. Os resultados apontaram que os povos do campo requerem um novo paradigma para a educação, pois, esse modelo hegemônico não compreende a forma de vida e dissocia valores que são fundamentais para as comunidades camponesas, como a Agroecologia. Traçar práticas educativas que estejam conectadas às realidades vivenciadas pelos estudantes é necessário para que haja uma participação social e com isso emancipação dos sujeitos.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação do Campo possui concepções e princípios que possibilitam aos sujeitos, que possuem a sua vida integrada ao território camponês, a refletir e lutar pelo direito de viverem sob um modo de vida ancestral, tendo a Agroecologia como uma forma de enfrentamento às regras impostas pelo modo de vida do capitalismo.

O discurso ideológico propagado pelas classes dominantes tenta convencer a sociedade que só há avanço produtivo no campo quando este se adere ao sistema do agronegócio. A lógica evidenciada para o desenvolvimento do campo trazida pelo capitalismo e materializada no agronegócio desafia os princípios fundamentais que construíram e alicerçaram a Educação do Campo (EdoC) trazendo sérios problemas, entre eles no que concerne à posse e concentração de terra, além da expropriação do trabalho dos camponeses e camponesas (CALDART, 2009).

Essa modernização conservadora (DELGADO, 2002), como é conhecida essa lógica de produção dos grupos dominantes modifica toda a dinâmica de vida no campo, pauperizando a terra e os trabalhadores. Além de desrespeitar toda cultura ancestral dos povos, expropria seu trabalho e seu modo agroecológico de se produzir, conseqüentemente a vida e a educação dos camponeses, pois todas as questões que envolvem a vida do campo, envolvem por consequência a Educação do Campo.

Esse enfrentamento se faz, sobretudo, através da história e da memória dos sujeitos do campo. É conhecendo a história de luta dos povos do campo que se compreende o penoso processo para garantia dos seus direitos, alguns deles já materializados na implementação de políticas públicas como o decreto nº 7.352 de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária além das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Todas elas reafirmando o compromisso com a práxis educativa que se propõe a Educação do Campo.

Outro princípio que rege a EdoC e sua forma de pensar a sociedade é a formação humana. Essa concepção de formação compreende a educação como um processo de humanização e de opção política, visto que esse direito foi negado aos trabalhadores e trabalhadoras do campo ao longo da história e faz um enfrentamento ao processo mercantil que reduz a educação a mero domínio de habilidades e competências no âmbito escolar (ARROYO, 2010), como retratado por Stauffer *et al.* (2021) acerca da relação educação básica e agroecologia, que dirá:

A concepção de formação humana se reduz e são instituídos no cotidiano escolar processos que reforçam a lógica gerencialista, tais como: a instauração de objetivos de aprendizagem pré-definidos que deverão se refletir no encarceramento do

currículo – materializado em bases e parâmetros curriculares nacionais configurados por supostos experts em educação – e a constituição de uma avaliação de larga escala (STAUFFER *et al.*, 2021, p.349).

Apesar de todas as contradições existentes no espaço escolar, principalmente aquelas referentes a manutenção de um espaço público e democrático de livre pensamento frente a massivas manobras de privatizações e controle pelo capital, a escola permanece sendo um espaço de formação que, extrapola a lógica de avaliação quantitativa da aprendizagem e se apresenta como um espaço de desenvolvimento humano em suas múltiplas faces (política, social e cultural) através das problematizações e transformações que envolvem seus contextos de vida (CALDART, 2009).

Essa ideia de formação humana precisa acontecer em meio à diversidade dos sujeitos e de seus territórios, respeitando sua forma de conceber a natureza e de organizar a sua vida social e seu trabalho dentro de uma perspectiva agroecológica, concebendo-a como ciência, mas também como modo de vida que reverencia todo saber ancestral e sua forma de construir o conhecimento.

Outra busca dos movimentos sociais do campo ao longo da história e que é extremamente necessário para se pensar toda questão do modo de produção e que é a raiz do processo de desigualdade brasileiro (SAMPAIO JR, 2013) está na relação da concentração fundiária. O bloqueio do acesso das pessoas pobres a terra impossibilita a organização de um mercado de trabalho com relações mais equilibradas e menos impactadas pelo processo do capitalismo.

Essa relação entre os povos do campo e a terra é uma relação umbilical, não se trata apenas de um local de produção agrícola, nem de local de moradia, ela interpõe essa relação de uso, pois se trata de uma relação ontológica, onde o “homem” ao longo da história, fruto de um processo mercantil se afasta do seu processo natural de contato com a terra, e dela começa a extrair de forma abusiva seus bens naturais, desequilibrando toda rede de energia que naturalmente transita nesse ambiente.

Leff (2002) vai dizer que:

Agroecologia reconceptualiza a terra e a natureza como agroecossistema produtivo. Isso significa libertar o conceito de terra e de recurso, das formas limitadas de significação do natural submetido à racionalidade econômica, que levaram a desnaturalizar a natureza de sua organização ecossistêmica para convertê-la em recurso natural, em matéria-prima para a apropriação produtiva (e destrutiva) da natureza; que levaram a desterritorializar a terra para poder estabelecer seu valor como uma renda, produto das fertilidades diferenciadas dos solos (LEFF, 2002, p. 41).

Portanto, as práticas agroecológicas, que também são práticas educativas, devolvem o valor ecológico e social da terra, utilizando os bens naturais com respeito às suas condições de existência e de evolução, construído sob a base de conhecimento agrícola ancestral.

É através desses e de tantos outros princípios emergidos do movimento de luta dos povos do campo, que se construíram/constroem práticas educativas que propõem outra lógica de conhecimento e de produção, ancorados em valores culturais e ecológicos que promovem a compreensão do trabalho social produtivo, promovendo assim uma emancipação política desarticulando toda tecnificação do modo de se fazer agricultura advindos do capitalismo.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar a construção de uma proposta educativa norteada em princípios da Educação do Campo e da Agroecologia e que possa contribuir para a valorização da cultura do campo e emancipação dos sujeitos, se sustentando em torno de um novo paradigma educativo a partir das particularidades locais e das especificidades das práticas culturais dos povos.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho se constitui como uma pesquisa colaborativa com abordagem qualitativa cujo *lôcus* da investigação é o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas, localizado na cidade de Sapeaçu-Ba.

A escola possui três modalidades de ensino: 1) A Educação Profissional Integrada (EPI), que é ofertada para estudantes que fazem um curso profissional aliado ao ensino técnico; 2) A modalidade do Ensino de Jovens e Adultos que é ofertado através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA); 3) A Educação Profissional Subsequente (PROSUB) que é destinada para os sujeitos que já completaram a etapa do ensino médio e retornam à escola para ter habilitação em um curso técnico.

Os cursos técnicos que são ofertados na escola são: Administração, Informática, Logística e Serviços Jurídicos; todos de forma presencial. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Sec-Ba), para a escolha dos cursos que funcionarão nas unidades educacionais são levados em conta a contextualização e vocação dos Centros de Educação Profissional, a partir do território de identidade no qual está inserido e dos eixos tecnológicos dos cursos (EDUCAÇÃO BAHIA, 2021).

É importante ressaltar, que no caso do CETEP Jonival Lucas a escolha pelos cursos mencionados não dialoga com a realidade sócio-histórica do município, contrariando o argumento usado pela Sec-Ba para a seleção dos cursos que serão ofertados nas escolas, visto que de acordo com dados do IBGE (2010), a maior parte dos trabalhadores ativos atuam em setores da economia que correspondem à agricultura e pecuária.

Sapeaçu é uma cidade situada na região conhecida como Recôncavo da Bahia e é limitado geograficamente pelas cidades de Castro Alves (oeste), Cruz das Almas (leste), Conceição do Almeida (sul) e Cabaceiras do Paraguaçu (norte). De acordo com o último Censo, Sapeaçu possui uma área de 131,218 km<sup>2</sup> e a estimativa da população do município é de 17.409 habitantes, estando 49% na zona urbana e 51% na zona rural, tendo a citricultura e a mandioca como marcas de produção agrícola da cidade (IBGE 2010).

O município de Sapeaçu apresenta uma boa parte de suas áreas constituídas por comunidades rurais, contabilizando mais de quarenta. Grande parte de sua população vive da agricultura familiar e costumam vir à cidade para vender seus produtos. Além da agricultura, o artesanato, a música e manifestações tradicionais como a capoeira, as quadrilhas juninas e os sambas de roda são expressões artísticas culturais que caracterizam o território de Sapeaçu e proporcionam dinâmicas sociais a partir das relações e interações de seus moradores (RAMOS-CRUZ, 2018).

Todos esses fatores que caracterizam a cidade de Sapeaçu faz dela um local de intensa produção de conhecimento popular, o que nos levou a desenvolver uma pesquisa com perspectiva colaborativa, sendo possível construir o conhecimento de forma igualmente cooperativa, a partir da participação ativa dos integrantes que contribuiram através de suas vivências e experiências, enquanto sujeitos do campo.

Para Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa no contexto educacional aparece como um modelo crítico que compreende, interpreta e tenta solucionar problemas enfrentados pelos professores, aliando a produção de conhecimento a partir da reflexão das problemáticas sociais.

Para definição dos participantes desta pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios: 1. Trabalhar com a Educação do Campo há pelo menos dois anos; 2. Ser morador ou possuir experiência com o campo; 3. Demonstrar interesse em participar da pesquisa. Na intenção de tornar o debate mais político e problematizador, todos os participantes deveriam, necessariamente, obedecer a todos os critérios, visto a importância da imersão na realidade social para conhecer o que busca os sujeitos do campo. Com o consentimento dos colaboradores, as rodas de conversa foram gravadas em formato de áudio e vídeo ou somente

áudio, utilizando a própria plataforma da roda de conversa, que dispõe do recurso de gravação. Os dados foram transferidos para um dispositivo eletrônico local, retirado da nuvem do Google para minimizar os riscos de exposição dos participantes da pesquisa.

O grupo de colaboradores desta pesquisa foi formado por: professores de escolas estaduais que já participam e/ou estão envolvidos em discussões sobre a Educação do Campo e Agroecologia, propondo práticas educativas que possibilitam o reconhecimento e fortalecimento da identidade camponesa; pela coordenadora pedagógica da escola lócus dessa pesquisa, o que possibilitou a articulação e a reflexão sobre os projetos e políticas educacionais envolvendo o ambiente escolar; a coordenadora de Educação no Campo e Quilombola da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, trazendo outros olhares e contribuições do que tem visto de experiências no território baiano, além de pais e alunos da escola e integrantes de movimentos sociais do campo, pois a Educação do Campo se faz com os próprios sujeitos que vivenciam o campo, pensando e construindo práticas que serão implementadas e vividas por eles, por isso, ouvi-los, além de ser imprescindível é também uma ferramenta de resistência frente a todo processo histórico de silenciamento sentido por esse coletivo.

É preciso uma diversidade de sujeitos sociais e coletivos envolvidos na construção do conhecimento agroecológico quando “situamos a concepção de Agroecologia na materialidade dos diferentes tempos/espacos em que se constrói o conhecimento” (FERRARI, *et al.* 2021, p. 253) e, portanto, com a Educação do Campo não é diferente.

Como resultado desta roda de conversa, a partir da análise e interpretação das falas, foi construída uma proposta educativa a qual compreendemos ser um conjunto de estratégias e ações pedagógicas que possibilitam integrar os temas discutidos em sala de aula com o cotidiano da comunidade além de alternativa que pode colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e que relaciona o processo de educação com o trabalho desenvolvido nas comunidades (MAGALHÃES, 2011).

Desta forma, uma sequência didática (SD) foi desenvolvida como proposta educativa, gerada junto aos colaboradores compreendendo a temática em Agroecologia associada às concepções e princípios da Educação do Campo descritos no decreto N° 7.352/2010, como o respeito à diversidade do campo, compreendendo seu contexto de vida e sua cultura; o estímulo ao desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação, para isso toda dinâmica de vida do campo precisa está dentro dos currículos escolares e a inclusão de projetos pedagógicos que valorizem o trabalho e a vida no campo.

É pretendido através dessa SD, que a relação docente e sujeitos do campo, sejam estreitadas possibilitando a imersão do professor no contexto de vida dos estudantes e ressignificando o processo de produção de conhecimento, atrelando essa prática à atividade humana e a uma construção sócio-histórica.

Foram realizadas duas rodas de conversa que ocorreram de forma virtual, através da plataforma Google Meet (19/09/2022 e 07/11/2022), com duração média de duas horas. A primeira contou com a participação de todos os sete colaboradores entre professores, coordenadores, integrantes de movimentos sociais, pais e alunos maiores de 18 anos e a segunda roda, estando ausentes, por motivos pessoais, a agricultora e mãe de um estudante além de uma professora da rede estadual de educação da Bahia que também é integrante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Para facilitar a escrita, torná-la mais didática e preservar a identidade dos participantes, utilizamos siglas para nos referir aos participantes da pesquisa. Como se trata de um trabalho colaborativo, inserimos a letra “C” de colaborador precedido do número de 1 ao 6, já que são 06 participantes ao todo.

Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizado o materialismo histórico dialético que possui como método a compreensão de que uma investigação precisa se envolver com o objeto de pesquisa, em seus pormenores, de forma a capturar a conexão íntima que há entre eles e os confronta ao processo histórico de cada sujeito envolvido (MARX, 1983).

O caráter materialista da teoria de Marx é premissa quando se deseja fazer uma investigação científica utilizando o MHD, trazendo a prioridade sempre para a matéria e a sua objetividade. O objeto (matéria) está posto naturalmente, a ciência não o produz, apenas captura sua dinâmica do real. Uma vez capturado ele é teorizado através da dialética, partindo do que Marx vai chamar de “concreto real” mais tarde chamado por Lukács (1970;1979) de “vida cotidiana”, estabelecendo não apenas a sua aparência, mas a sua conexão efetiva contida na própria matéria face de seu processo histórico (CARLI, 2011).

Durante a roda de conversa, conflitos precisaram ser mediados, contradições foram estabelecidas fruto da historicidade de cada sujeito e foi através desse movimento do contraditório e do conflito posto, que foi possível promover interpretações baseadas na consciência histórica de cada participante, provocando uma consciência social, a partir de uma nova perspectiva e um novo dinamismo do processo de vida real.

E essa relação do sujeito com o real, com a sua consciência e o seu trabalho é fruto de um processo histórico, que Marx e Engels aponta para a influência das classes dominantes na configuração dessa relação.

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

É exercendo esse domínio sobre os meios de produção, sobre as ideias e as formas de trabalho, que a sociedade dominante, chamada por Max de burguesia construiu/constrói o modelo hegemônico de vida, determinando toda dinâmica de um contexto histórico e repercutindo em toda forma de viver do homem que herdou essa lógica de (re)produção de vida.

Foi através dessa análise e compreensão que a pesquisa colaborativa foi construída, trazendo como possibilidade a reflexão sobre o controle exercido pela classe dominante frente ao modo de se produzir a vida e a necessidade de uma tomada de decisão da classe dos trabalhadores frente ao poder exercido por esses grupos hegemônicos.

Para isso, foi construído uma (SD) formulada a partir dos contextos de vida e territórios distintos que abrange os colaboradores, mas que servem de instrumentos para alcançar uma reflexão e compreensão das especificidades e contradições da realidade de vida do território alvo dessa pesquisa. Essa SD possui uma intencionalidade que promova o papel político e social dos sujeitos e tenta promover uma práxis libertadora que a partir do conhecimento de sua própria história, promova a construção de um novo viver social.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante todo o caminho percorrido pela pesquisa, sempre houve a preocupação da consciência metodológica e do trabalho não se constituir como uma falsa pesquisa colaborativa. A consciência metodológica aqui citada, vem de não fazer ou conceber incoerente com a proposta de uma metodologia que de fato trilhasse o caminho qualitativo de uma pesquisa, como citado por Deveschi e Trevisan (2010) ao falar sobre a pesquisa qualitativa em educação:

Muitos são os dilemas e incertezas que têm desencadeado tais descontentamentos, mas com certeza a má condução das pesquisas qualitativas na educação aparece como um dos fatores predominantes, os quais a têm transformado por vezes mais num palco de lutas (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 149).

A intenção da proposta em conduzir uma pesquisa com intencionalidade qualitativa colaborativa é ir além de uma mera investigação que tratasse de um imediatismo da realidade, por isso a importância de dar voz aos sujeitos que construíram e constroem a EdoC possibilitando trazer um caráter exploratório a vários fenômenos e descrevê-los da forma mais próxima possível, trazendo outros e possíveis olhares às inconsistências vividas e sentidas em suas comunidades.

Por isso, no primeiro encontro da roda de conversa, ao invés de se fazer questionamentos, foi pedido para que cada um descrevesse como o campo faz parte de sua vida. Entendemos que ao solicitar esse relato, além de aproximarmos os colaboradores para perto, fazendo se sentirem acolhidos, possibilitamos também a troca de experiências e de bagagens culturais.

Celani (2003) vai dizer que o trabalho colaborativo envolve criar condições para que o trabalho ativo aconteça, possibilitando que os participantes da pesquisa aprendam a colaborar, tendo a vontade de expor a sua voz, colocando suas experiências e discordâncias em relação aos posicionamentos dos outros colaboradores.

Essa articulação de forma cooperativa, elencando e debatendo discussões que já estão postas há muito tempo dentro da EdoC enriquece os processos educativos e possibilita o fortalecimento do princípio humanizante que possui o trabalho, a cultura, o conhecimento ancestral, a Agroecologia e tantas outras questões que são práticas do campo. Arroyo (2021) vai dizer:

Trazer o trabalho como princípio educativo significa levar a teoria pedagógica à matriz mais determinante, porém, se a cultura, o conhecimento, os valores, os símbolos e linguagens e os próprios processos educativos são reduzidos a meros produtos se torna difícil entender o trabalho como princípio educativo e entender a complexidade da cultura, nos processos de trabalho, de produção do ser humano, da história, da existência e, sobretudo, de educação, humanização, libertação (ARROYO, 2021, p. 102)

Por esta razão esta pesquisa se constitui como um trabalho colaborativo, porque entendemos que toda a vida do campo se constrói de forma cooperativa, afirmando e reafirmando sua cultura, seu modo de trabalhar, seus processos educativos, e assim, fazendo a movimentação necessária para que haja a compreensão da busca por outra forma de vida do que aquela preconizada pelo modelo de desenvolvimento capitalista.

Daí a importância, desse primeiro momento de reflexão e visita às memórias e a ancestralidade quando foi solicitado que revisitassem suas histórias de vida com o campo, trazendo à tona não apenas as memórias afetivas, mas as tensões e as dificuldades vividas em suas trajetórias e que quando são colocadas em uma roda de conversa, possibilita a reflexão necessária para que ela se projete como um elemento importante dentro da sequência didática, inclusive criando possibilidades de enfrentamento.

Em um desses relatos, C1 evidenciou como a privação do acesso à terra e educação foi marca na trajetória de sua família e que ainda hoje é sentido por muitos povos do campo.

Sou neta de pequeno agricultor, filha de pequeno agricultor, meu pai também tem essa referência, aí já vêm o sentimento que eu tenho, uma referência de expropriação, porque meu pai, ele sempre foi um pequeno agricultor, o que a gente conhece como “meeiro”, nunca foi proprietário de sua terra. Meu pai hoje tem 74 anos e tem dois anos que ele tem uma terra no nome dele... meu pai não estudou o quanto gostaria porque não tinha uma escola no campo e isso foi uma marca muito forte na vida dele, meu avô morreu sem saber ler e escrever e isso foi formando meu perfil.

Assim como C1, C2 e C3 também relatam esse cenário de dificuldade e luta pelo acesso a direitos como educação e a terra. Foi trazido a ligação embrionária que possuem com o campo, mesmo com a migração para o estudo em outra cidade. Durante os finais de semana, sempre tinham que retornar para ajudar no trabalho na roça e nas atividades culturais. Em muitos casos, como o caso de C3, o trabalho com a mandioca, caju e castanha, formou sua bagagem cultural e educacional, onde aprendeu a ler e escrever na casa de farinha que sua mãe dava aula de matemática observando o pai, analfabeto, com a lida no campo.

Para Freire (2019), a educação não pode ser feita para aqueles que estão imersos em um contexto colonial, ligados de forma umbilical à natureza, de uma maneira “bancária”, como se o conhecimento fosse depositado e não aprendido diante de toda uma dinâmica social e de vida, pois, é fazendo os sujeitos se sentirem partes e transformadores de toda essa dinâmica que se conseguirá alcançar a tomada de consciência da plena humanidade.

Quando C1, traz em sua fala “[...] uma referência de expropriação”, ela carrega aí um sentimento de perda muito forte, processo resultante do mecanismo criado pelo capitalismo para legitimar a exploração da mão de obra do trabalhador do campo, mas que por si só, torna incoerente esse sistema de produção baseado em tornar a terra como mercadoria, pois, ela não foi produzida pelo trabalho humano (MARX, 1983), ela é um bem na natureza, e, portanto, não tem divisão de classe, é de todos. Como defendido por Stedile (2021):

Sobre a natureza da questão agrária nas últimas duas décadas (1990-2010), há dois enfoques básicos. O primeiro, defendido por pesquisadores que se somam à visão burguesa da agricultura, argumenta que existe um intenso desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, que aumentou enormemente a produção e a produtividade da terra. Para essa concepção, a concentração da propriedade e seu uso já não representam um problema agrário no Brasil, pois as forças capitalistas resolveram os problemas do aumento da produção agrícola a seu modo, e a agricultura se desenvolve muito bem, do ponto de vista capitalista. Ou seja, a agricultura é uma atividade lucrativa, com aumento permanente da produção e da produtividade agrícolas.

O outro enfoque, de pensadores marxistas, críticos, analisa que a forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasiona ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental. Esses problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra, apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das *commodities* agrícolas exportadas; na distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana-de-açúcar, e na pecuária extensiva; na dependência econômica externa a que a agricultura brasileira está submetida, por causa do controle do mercado, dos insumos e dos preços pelas empresas agrícolas transnacionais; e na subordinação ao capital financeiro, pois a produção agrícola depende cada vez mais das inversões deste, que adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura (STEDILE, 2021, p. 631-632).

Toda essa dinâmica, que acaba gerando a intensa desigualdade social e a necessidade da reforma agrária é visto e sentido nas diversas regiões brasileiras. Como é o caso do município onde a escola está localizada. Sapeaçu possui historicamente uma estrutura fundiária muito concentrada. Fruto de um processo histórico em que os povos originários do território foram expulsos e/ou escravizados e as terras cedidas aos colonos, os dados da distribuição da propriedade privada da terra em Sapeaçu, evidencia um contínuo processo de concentração, que em 2017, 25,34% dos estabelecimentos possuíam apenas 3,53% de área, ao mesmo tempo em que menos de 2% (1,76%) dos estabelecimentos, detinham 47,68% das terras (GeografAR, 2017).

A discussão sobre reforma agrária, como já mencionado nesse texto, não surge agora nem vem a partir do Estado com a constatação desse processo histórico excludente e o reconhecimento de que as terras precisam ser democratizadas. Assim como em Sapeaçu, diversas outras localidades da Bahia e do Brasil passam pelo mesmo processo, imensos latifúndios apropriados por fazendeiros e transformados em um “mar” de monocultura que desequilibra a harmonia natural do ecossistema.

Há uma necessidade de redistribuir essa terra, principalmente entre os camponeses a quem foi negado esse direito e expropriado seu trabalho devido à inserção de políticas capitalistas que beneficiaram os grandes fazendeiros detentores do capital e promoveram a

concentração fundiária. Mesmo a Constituição Federal (artigo 5º) garantindo o acesso a terra como um direito fundamental e reforçando o Estatuto da Terra de 1964, que garante a todos o direito de ser proprietário e dá ao Estado a responsabilidade de fazer com que a terra cumpra a sua função social; essa distribuição não é vista nem sentida pelos camponeses. Daí a necessidade da luta por políticas públicas de fomento à reforma agrária baseada no desenvolvimento da agricultura familiar através de uma abordagem social e ecológica fundada na Agroecologia e não em um pacote de maciça exploração da terra e dos seus bens, vislumbrando a produção agrícola em escala e nos lucros, fazendo da terra e do seu território um imenso deserto de contaminação.

Na segunda roda de conversa, optamos por obedecer a um critério de gerar questionamentos, para que a partir daí pudéssemos construir o diálogo, sempre deixando aberto para os posicionamentos e divergências. Foi estabelecido um roteiro que continham cinco perguntas, que cada colaborador já tivera acesso, individualmente, através do seu e-mail e durante a segunda roda de conversa foi repassado novamente, contendo os seguintes questionamentos:

1. Como a Agroecologia pode contribuir na construção de finalidades educativas com intencionalidade emancipatória?

2. Que tipo de relação se faz necessária entre educação e trabalho para alcançar uma práxis educativa que gere impacto social?

3. Como apresentar aos estudantes outras formas de conhecimento e desconstruir a ideia de educação atrasada e medíocre presente nas escolas, principalmente as do campo?

4. De que forma a memória e a ancestralidade podem estar envolvidas no debate dentro da Educação do Campo e Agroecologia para que haja valorização da cultura do campo por parte dos sujeitos?

Boa parte dessas problematizações foram respondidas de forma conjunta, ou seja, não obedecemos uma regra de ordem de fala, nem de sobreposição de respostas dada. Como a pretensão era de criar um ambiente leve e acolhedor para que a comunicação pudesse fluir sem muitas intercorrências, levou-se em conta a vontade de cada um expressar sua reflexão dando total possibilidade de manifestar suas ideias, valores e história, na tentativa de compreender o cenário educacional do CETEP e assim propor a construção da sequência didática.

Essa é uma das premissas da pesquisa colaborativa, propiciar a interação necessária entre os colaboradores de forma a criar um ambiente para que as falas se somem e, dessa

forma, mediante as emoções, contradições e conflitos criarem caminhos de possibilidades de transformação (IBIAPINA, 2016).

Para Magalhães (2006) quando se pensa em pesquisa colaborativa, deve-se levar em conta que na grande maioria das vezes, os participantes não possuem o mesmo saber, nem hierarquicamente exercem as mesmas funções, portanto as experiências sociais e pessoais de cada um somam-se, fazendo-os refletir sobre sua própria prática, produzindo conhecimento durante todo o trajeto investigativo.

Esse processo de reflexão sobre si e sobre pensar a realidade a partir de um processo histórico é trazido pela MHD como essencial para que os preconceitos sejam revistos e reestruturados nos contextos de atuação, por isso a pesquisa colaborativa ganha sentido dentro da concepção marxista, pois ela privilegia a materialidade histórica que os homens vivem em sociedade, buscando assim uma realidade concreta e então promova sua transformação.

Dessa forma, o MHD, funciona como um instrumento teórico-prático de percepção da realidade, como trazido por Freitas, *et al.* (2015):

...o Método ajuda a compreender o fenômeno educativo, atendendo à necessidade de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Um exemplo é partir da relação professor/aluno para compreender a educação mais ampla. Em O Capital, Marx partiu da categoria empírica, que foi a mercadoria. Para o Materialismo Histórico Dialético, a categoria central nas relações do homem com a natureza e com outros homens é o trabalho (FREITAS, et al. 2015, p. 35).

Um dos caminhos mais importantes quando se quer compreender um contexto é relacionar-se diretamente com o que está tentando interpretar. Portanto, conhecer a educação é se aproximar e conhecer os mais diversos elementos que envolve a prática educativa sem separar sujeito-objeto, pois só assim haverá uma apropriação da materialidade educacional real, compreendendo os sujeitos dentro de um contexto histórico e social (PIRES, 1997).

Para a Educação do Campo, essa análise é extremamente importante, pois ela (a EdoC) é fundamentada dentro de uma perspectiva histórica, o que problematiza todo modo de produção construído hegemonicamente ao longo do tempo e que está alicerçado na alienação dos trabalhadores e na sua desvinculação com o desenvolvimento sociocultural dos povos e comunidades tradicionais.

Um fato marcante durante a segunda roda de conversa foi a narrativa de boa parte dos colaboradores ao afirmar a importância da ancestralidade e oralidade em seu processo formativo. Para boa parte, dos colaboradores reconhecer a importância do saber ancestral é proporcionar sua valorização frente à lógica de Ciência convencional, sustentada pelo positivismo e empirismo e que diverge do conhecimento agroecológico produzido pelas comunidades tradicionais, principalmente porque a oralidade para os povos do campo não é vista como algo de senso comum, mas como um conjunto de significações sociais manifestadas pelo povo e que contempla novas formas de compreender a realidade (BORSATTO; CARMO, 2012).

Para C5, estudante e morador do campo, aprender através da oralidade e observação “não parece ser fácil, mas é fácil”. Evidenciando assim, a importância do cooperativismo e do compartilhamento do conhecimento, que nas comunidades camponesas são cruciais para o trabalho manual dentro da agricultura familiar, como dito por C6, agricultora e mãe de um estudante: “Sou nascida e criada na zona rural, não consegui estudar completo, desde criança trabalhando, criei meus filhos assim, incentivando eles a estudar mas passando o que aprendi com meus pais para eles”.

São esses princípios vividos na EC que fazem dos camponeses seres políticos e com interferência social. Mais do que reconhecer esses conceitos, é vivê-los e repassar a outras gerações toda bagagem de conhecimento de base agroecológica que essas comunidades possuem, seus laços ancestrais e sua ligação étnica, para que assim haja a valorização da sua forma de viver e de todo conhecimento que já é próprio dos sujeitos e que durante sua trajetória de vida foram incorporados com novos e outros saberes.

A forma de vida dos camponeses foi outro fato marcante durante o diálogo, sempre colocado pelos colaboradores como ponto de partida dentro do processo educativo. Já é sabido que quando falamos em vida, necessariamente existe uma série de ideais que estão alicerçados a essa vida no campo, uma delas é a possibilidade de utilizar o trabalho como instrumento educativo. Para C2 é através de uma educação politécnica que se alcançará uma formação cujos trabalhadores e trabalhadoras assumam o comando do processo produtivo não tolerando mais serem subjugados.

De acordo com Caldart e Frigotto (2021) a função principal da educação politécnica não é uma educação profissional, seu objetivo central é uma educação multilateral, humana, orientada pelo princípio educativo do trabalho. O trabalho humano possibilita um espaço formativo onde os sujeitos, através do seu sistema de conhecimentos, produzam Ciência

através dos próprios conflitos que aparecem em seus processos educativos, construindo possibilidades de transformação social e de autoconhecimento.

Para Pistrak (2000) o trabalho não se desvincula da realidade de vida dos sujeitos, por isso que o trabalho enobrece o homem, cria o sentimento coletivista. O trabalho como prática social, unificando o processo de formação e educação.

Sobre o processo de enobrecimento humano, Frigotto (1985) alerta que dependendo da relação existente dentro do trabalho, ele pode estar vinculado a ideologias positivistas, como é o caso da submissão e alienação do trabalhador dentro do sistema capitalista, fazendo com que o trabalho além de não dignificar o homem negue a ele essa formação politécnica e de crescimento integral.

Foi de comum acordo que esse debate precisaria estar de algum modo dentro da proposta educativa, no caso a SD. Foi uma das categorias mais marcadas pelo diálogo, os colaboradores se posicionaram e mostraram a necessidade de se propor uma atividade com intencionalidade política, que desarticule o conceito de trabalho trazido pelo capital e restaure o caráter ontológico existente entre a natureza humana e o trabalho.

Quando C5 e C6, que são moradores de Sapeaçu, afirmam que “nós trabalhamos com uma vida humilde, mas sem veneno nas plantas, o trabalho da gente pode parecer que não é fácil, mas é fácil sim”, eles carregam diversos significados que podem ser traduzidos de forma muito mais abrangente do que uma simples constatação de que o plantio deles é de base agroecológica e com muitas limitações. Aqui há uma clara demonstração da potencialidade da Agroecologia para a vida dos sujeitos do campo. O trabalho para eles é traduzido no aporte de sustentação financeira familiar, na segurança de uma alimentação livre de agrotóxico e que é realizada de maneira cooperativa, porque à medida que é considerada uma atividade fácil, ela é naturalmente transmitida a outras gerações.

Thomaz Júnior (2021) vai dizer que o trabalho além de ser uma categoria central e natural da vida ele é protagonizado por sujeitos históricos que expressam seus territórios através de suas práticas e de suas experiências, pois a partir do momento que os sujeitos se relacionam com a natureza e dela retiram seu sustento, ele se humaniza, produzindo conhecimento e transformando a si próprio nesse processo dialético de convívio social requerido pelo trabalho. É através dessa convivência natural que a Ciência como um produto social é construída, vinculando o trabalho com a Agroecologia, possibilitando assim práticas educativas de caráter emancipatório, dificultando o processo de exploração e subordinação apresentada pelas práticas de trabalho sob o sistema capitalista.

Para C4, não se pode pensar na Ciência como algo isolado. Durante a roda de conversa, ela falou da importância de fazer os estudantes pensarem o que eles já sabem sobre cada assunto, de construir uma sequência didática onde cada sujeito possa criticizar o conhecimento que já possui, pois é conhecendo sua realidade que ele vai conquistar sua emancipação.

Para Arroyo (2021), a habilidade da crítica e da curiosidade dos sujeitos do campo está no princípio educativo que possui algumas questões que envolvem o campo, como o trabalho, a terra e a cultura. Destacar o processo formativo, culturalizante e humanizador que possuem essas atividades é de extrema importância para se repensar toda teoria pedagógica que envolve os processos educativos e não os reduzir a meros produtos, como assim o faz a educação bancária.

É conquistando os espaços através das tensões, da luta, da mobilização e do diálogo que se produzirá um projeto político-pedagógico que de fato possa representar os sujeitos do campo, possibilitando caminhos de politização e emancipação, construindo um currículo que de fato seja pensado para/com eles.

Foi pensando nesse currículo que através dessa roda de conversa propomos a construção de uma sequência didática, e nela foi imprescindível a discussão sobre concepções e princípios e da Educação do Campo, em que a Agroecologia seria o motor propulsor dessa discussão. Para isso, montamos o seguinte quadro contendo o caminho que tentou refletir a análise dos diálogos das rodas de conversa, respeitando metodologicamente as etapas de uma SD (ZABALA, 1998) e as categorias que apareceram durante a discussão com o grupo de colaboradores (Quadro 1).

**Quadro 1** – Proposta educativa construída juntamente com os colabores, tendo como referência um dos modelos de SD proposto por Zabala (1998)

<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Apresentação da situação problema	Leitura do texto “Minhas lembranças meu mundo”, de um estudante e morador do campo.	Refletir sobre a realidade do seu território, trazendo todo conhecimento prévio existente a respeito da temática sobre	Memória Território Trabalho	Conceitual

		Agroecologia.		
Problemas ou questões	Destacar os aspectos de tensionamentos que envolvem o campo e que podem ou não estar presentes no texto introdutório.	Discutir e expor, de forma individual e coletiva, aspectos relacionados ao campo, como, questão agrária, ancestralidade e segurança alimentar.	Trabalho Memória Ancestralidade	Conceitual Procedimental Atitudinal
Fonte e busca de informações	Através de análises feitas com ou sem ajuda do professor, os estudantes devem buscar informações que envolvam a temática, das mais variadas formas possíveis.	Refletir sobre o poema "O agregado e o operário" de Patativa do Assaré, depois listar os pontos que se assemelham com o território de cada estudante.  Conversar com pais e avós sobre possíveis mudanças e seus impactos ao longo dos anos na produção dos alimentos.	Memória Trabalho Território	Conceitual Procedimental Atitudinal
Elaboração de conclusões	De forma individual ou coletiva os estudantes deverão criar um diário de bordo com registros de suas memórias que estão	Construir um diário de bordo, contendo aspectos relacionados à agricultura e que estão na memória dos estudantes e	Memória Ancestralidade	Conceitual Procedimental Atitudinal

	ligadas à agricultura e que foram trazidas à tona durante as etapas da SD.	despertam diferentes emoções durante o trajeto da SD.		
Avaliação	Proposta de intervenção social – os estudantes deverão construir, através de alguma expressão artística, na tentativa de disseminar a informação e ajudar outras pessoas a entenderem a importância da Agroecologia.	Construir um rap, uma história em quadrinhos, uma charge, um cordel ou a forma de expressão com que você se sentir mais confortável para disseminar esse aprendizado.		Conceitual Procedimental Atitudinal

Fonte: Adaptado de Zabala, 1998.

A partir da interpretação dos dados foi proposta uma sequência com cinco momentos, que inicia com uma problemática de pesquisa, que nessa SD utilizou-se de um texto escrito por um estudante do campo. A proposta é que a partir desse texto, intitulado “Minhas lembranças, meu mundo”, se crie possibilidade de iniciar debates importantes dentro das aulas, o texto traz categorias que são fundamentais na discussão sobre Educação do Campo e Agroecologia, como, território, trabalho e memória (Quadro 1) e culmina com uma avaliação para identificar as aprendizagens conquistadas pelos sujeitos do campo.

Para Delizoicov *et al.* (2018) a apreensão de significados e interpretação dos temas pelos sujeitos precisa está garantida no processo didático-pedagógico, pois só assim os significados e interpretações conseguirão ser problematizados.

O fato dessa proposta educativa ainda não ter sido aplicada junto aos estudantes do campo, impossibilita uma discussão mais profícua a respeito dos possíveis entraves, incoerências e questionamentos que pudessem ocorrer, o que geraria uma adaptação e aperfeiçoamento da SD. Outro ponto de instabilidade concentra-se na relação tempo/espço, relação necessária para compreender os processos educativos reais da escola e aproximar as questões sociais e culturais do campo do ambiente escolar.

Outro fator que também merece atenção especial é quanto à aplicação da SD. Construímos essa proposta com intencionalidade de ser um instrumento pedagógico que possa ser debatido com o Ensino Médio. Como ainda não houve uma real aplicação da proposta, apesar de um estudante do Ensino Médio compor o grupo de colaboradores da pesquisa, não conseguimos, com exatidão, estabelecer quais séries seriam mais adequadas para seu desenvolvimento.

Entende-se que a SD proposta (Quadro 1), pode colaborar para desenvolver a emancipação, politização e autonomia dos sujeitos, assim como a construção de conhecimentos científicos. Através da problematização gerada a partir do processo dialógico entre professor e estudante extrapolando a perspectiva conceitual e inserindo os contextos histórico e político, é que se compreenderá a Ciência como um produto social e como a “construção do conhecimento se dá na ação transformadora da realidade” (FERRARI *et al.*, 2021, pág. 253).

Nessa relação educador-educando, o processo dialógico e problematizador não pode caminhar de forma impositiva e aleatória, pois a educação não é um conjunto de procedimentos e conceitos que precisam ser depositados nos educandos, deixando de lado o processo humano e existencial de cada um, mas antes de tudo ela é um processo de criação, de autenticidade e de criatividade do conhecimento numa incessante ação-reflexão humana (FREIRE, 2019).

Delizoicov *et al.* (2018) vai dizer que:

O caráter dialógico, com a qualidade de tradutor, deve ser uma das características fundamentais no modelo didático-pedagógico, cujo eixo estruturante é a problematização dos conhecimentos. Problematiza-se, de um lado, o conhecimento sobre as situações significativas que vai sendo explicitado pelos alunos. De outro, identificam-se e formulam-se adequadamente os problemas que levam à consciência e necessidade de introduzir, abordar e apropriar conhecimentos científicos. Daí decorre o diálogo entre conhecimentos, com conseqüente possibilidade de estabelecer uma dialogicidade tradutora no processo de ensino/aprendizagem das Ciências (DELIZOICOV, *et al.*, 2018, p. 152-153).

Para C1 e C4 o processo dialógico é crucial na formação política e emancipatória dos sujeitos. Pois, através dele pode ser percebido a Ciência não como algo fragmentado, mas como um produto ancestral onde o conhecimento é construído, possibilitando a autonomia aos sujeitos nas tomadas das decisões a partir de uma autoconsciência fruto de sua interação com a realidade vivida.

Interagir com a realidade de vida dos sujeitos do campo no processo formativo docente, possibilita estimular o educando a se posicionar de maneira crítica e compreender as problemáticas existentes em seu território, criticando a imposição da Ciência moderna e trazendo a tona as questões que são relevantes, como o trabalho, a agricultura, e a valorização dos saberes tradicionais, como proposto na sequência didática.

Uma das etapas propostas pela SD é a “busca por informações” (Quadro 1). Nesta etapa, um dos objetivos é promover uma discussão sobre o aspecto biocultural que perpassa todo o trajeto da agricultura dentro de seu território. É possibilitar o reconhecimento da Agroecologia como Ciência multidisciplinar, que possui relação estreita com outras áreas, como ecologia, agronomia e geografia, e principalmente vincular os saberes tradicionais com toda prática ancestral e se apropriar desse conhecimento como ferramenta para compreender a biodiversidade.

Além de analisar a realidade social e intervir sobre ela, a Agroecologia trabalha na construção de estratégias na busca de um campo mais justo, que possibilite a superação da crise socioambiental fruto de uma racionalidade econômica e tecnológica dominante e construa novos princípios epistemológicos através de outra racionalidade produtiva (LEFF, 2002).

Essa racionalidade ecológica que promove a soberania alimentar, concerne autonomia aos camponeses e possibilita uma agricultura sem veneno precisa ser reintegrada a forma de se fazer agricultura oriunda dos saberes tradicionais que compreendem o agroecossistema dentro de uma perspectiva diferente da Ciência convencional, pois os fatores sociais e culturais são determinantes dentro da produção agrícola.

Com o discurso de aumento na produção de alimento, resistência a seca e possibilidade de expansão do emprego, a Ciência convencional vestida pelo poder do neoliberalismo econômico através de suas técnicas modernas de engenharia genética, apoiadas por grandes empresas e por setores do Estado se apropriam do material genético vegetal, expõe o solo a um desgaste intenso e desrespeita a relação histórica construída das populações tradicionais com a natureza (LEFF, 2002), deslegitimando as comunidades no que diz respeito a sua forma ancestral de produzir e viver.

Promover este debate através da SD junto à escola, é contribuir para uma reflexão e aguçar a criticidade dos sujeitos sobre o lugar de opressão histórico sofrido, as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais do campo e evidenciar a urgência da materialidade das políticas públicas nos diferentes espaços de vida dos povos do campo, possibilitando o

compartilhamento dos princípios que regem a educação e, portanto, a vida no campo, que tem a Agroecologia como base social para o desenvolvimento das comunidades.

Apesar do decreto N° 7.352/10 já ter sido implementado há mais de 10 anos no Brasil, através das lutas dos movimentos sociais do campo, é nítido o desconhecimento de grande parte da comunidade escolar, incluindo educadores do campo sobre o que trata essa legislação (SILVA E SOUZA, 2019; SOUZA, 2021). Acreditamos que conhecer o decreto e reconhecer os sujeitos do campo como sujeitos de conhecimento é uma das premissas básicas para que a vida e a cultura do campo passem a ser instrumentos de ensino e aprendizagem nas escolas do campo. Mas para isso é necessário que, como escrito em seu artigo 2° do decreto, haja um “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010).

Quando se trata de formação de professores para atuarem em escolas do campo, é necessário compreender o fenômeno da práxis educativa como proposta de intervenção e participação na construção do conhecimento da classe trabalhadora, tendo como princípio a emancipação humana. Essa formação ultrapassa a ideia de espaço físico escolar, pois envolve a cultura, o território e todas as atividades inerentes ao dia a dia dos sujeitos do campo (CALDART, 2000).

Ter como colaboradores pessoas que integram a coordenação de Educação do Campo e de Educação Quilombola do Estado da Bahia, possibilitou um olhar e uma escuta mais sensível para os desafios trazidos pelo coletivo de professores e estudantes que integram a rede de educação. Além de somar trazendo suas reflexões sobre como o campo faz parte de suas vidas e de que maneira o Estado tem pensado e discutido as políticas públicas voltadas para o campo, foi possível perceber as especificidades dos territórios, especialmente de Sapeaçu-BA, compreendendo sua dinâmica de educação, de trabalho, de vida.

A intencionalidade educativa da SD é fomentar a discussão em Agroecologia, considerando seu elo com o trabalho, a agricultura familiar e o território, respeitando toda bagagem histórica dos sujeitos, alinhada às suas demandas, carências e potencialidades, utilizando a práxis pedagógica como mecanismo de reflexão e construção de instrumentos necessários para a valorização dos povos do campo.

Para tanto, construímos uma SD em que os sujeitos se percebam como construtores de conhecimento, que ao visitar sua memória e história, percebam que o trabalho desenvolvido juntamente com seus familiares no campo possibilita a compreensão de diversos conceitos de sua realidade, como uma nova ideia do que seja Ciência, e que o conhecimento agroecológico

pode ser produzido dentro de outra percepção diferente daquela positivista da Ciência Moderna, e cuja produção do conhecimento está afinado com a produção capitalista, deve ser compartilhado e provoque mudanças a partir de uma intervenção social.

Por isso a importância de se construir uma avaliação, como registrado na SD (quadro 1), dentro de uma perspectiva atitudinal - construindo um projeto de intervenção social que destaque a capacidade dos sujeitos de intervir na realidade, compartilhando o conhecimento e desenvolvendo processos educacionais e sociais que respeitem a diversidade dos sujeitos e promova o respeito as diferenças bioculturais vividos pelos povos do campo.

Essa intervenção não pode ser isolada do processo de compreensão das outras etapas da SD, pois ela só ganha intencionalidade se ela for além da razoabilidade do pensamento visível, ela precisa ser compreendida para além da primeira interpretação, precisa ganhar sentido à medida que é associada a outros fatores sociais e percebida enquanto ferramenta que mobiliza a uma transformação na sociedade.

Compreendendo a importância de se construir a educação colaborativamente , a SD proposta por este trabalho de pesquisa, que entende a importância de se articular os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, está disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1hj0bmulcuzmFFgzGGZYPQlCb7HrCdPZCMc9JFzCEjvg/edit?usp=sharing>.

Acreditamos que multiplicar essas práticas educativas é possibilitar a valorização dos sujeitos do campo e de seus espaços e relações sociais, tornando essa SD um instrumento de resistência frente ao apagamento e silenciamento que a cultura camponesa e a Educação do Campo sofreram ao longo do tempo, já que ela possui intencionalidades educativas emancipatórias e se estabelece como meio de fortalecimento do modo de vida e produção do campo brasileiro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação do Campo deve permanecer inquieta e atuante não apenas na busca de novas políticas públicas e garantia das que já foram conquistadas, mas resistir ao modelo hegemônico que alimenta o modo de vida que desrespeita e subjuga a forma de viver dos povos do campo.

Os povos do campo propõem um paradigma contra hegemônico para a educação, diferente daquele ofertado pelo Estado, pois, esse modelo ainda reproduz a lógica capitalista de desenvolvimento do campo e silencia outras formas de vida, dissociando valores que são

fundamentais para as comunidades como a Agroecologia, a diversidade, o princípio educativo do trabalho e a reprodução da vida no campo. Todos os princípios fundamentais da práxis pedagógica dos movimentos sociais em luta permanente pelo acesso à educação que reflita seu modo de vida e precisam estar demarcados nos currículos das escolas do campo.

Durante a roda de conversa, através do diálogo, foi possível pontuar os desafios encontrados nas escolas do campo, nos diversos municípios que fazem parte do Estado da Bahia. Foi retratado também a negligência estatal em se aproximar dessas escolas, dando um maior suporte social, financeiro e pedagógico principalmente durante o período da Pandemia. O acolhimento se deu de forma tardia e insatisfatória, boa parte dessa assistência via material pedagógico virtual produzido por empresas do ramo da educação que não compreendem o projeto de vida do campo.

Uma maneira de resistir a toda essa fabricação de habilidades e competências que os grupos privados da educação afirmam como sendo necessárias a uma boa formação dos estudantes é construirmos cooperativamente (professor, estudante e comunidade) propostas educativas, como a sequência didática produzida por esta pesquisa, que tenta transgredir a lógica mercantilista de se produzir trabalhadores dentro da escola para atender uma demanda de mercado que não compreende aspectos da formação humana.

O pouco tempo de diálogo durante a roda de conversa junto aos colaboradores, impossibilitou um debate mais aprofundado sobre os desafios encontrados dentro das escolas da rede. Uma das colaboradoras, professora e integrante de movimentos sociais, relatou o desafio de construir uma educação emancipatória com princípios agroecológicos dentro do ambiente educacional que trabalha. Segundo a colaboradora, apenas o curso de Agroecologia se mostra como um curso que de fato seja da Educação do Campo, pois os outros, além de não possuir professores com uma formação de campo, dispõe de currículos urbanocêntricos com uma formação para o mercado de trabalho. É importante trazer esse debate e discuti-lo em pesquisas posteriores, pois assim como acontece com essa escola, outras também atropelam por meio das políticas a realidade daqueles sujeitos e a cultura daquele território.

Não existe um caminho para se propor uma prática educativa para as comunidades do campo, fora do que já foi construído ao longo do tempo pelos movimentos sociais e que reverberou em seus conceitos e princípios, buscando uma educação de base socialista e que busca uma emancipação dos sujeitos, fazendo-os questionar e resistir a todo modo de produção capitalista, que é excludente e mercantiliza a educação, transformando-a em uma grande oligarquia de competências formativas.

Outro fator que foi percebido durante as etapas de investigação é a necessidade de uma formação de professores vinculada a vivência do campo e atrelada a uma base epistemológica sólida e pautada nas concepções e princípios da Educação do Campo, possibilitando ao educador do campo uma reflexão sobre o currículo e lhe proporcionando uma bagagem cultural necessária para se aproximar de uma concepção de educação humana. Essa formação como proposta isolada para que aconteça a valorização do modo de vida do campo é um dos caminhos, mas ela precisa acontecer como uma possibilidade de intervenção dos sujeitos no mundo, conhecendo seus direitos, suas tensões e os embates frente à expansão de um ensino mercadológico.

Faz-se importante dar continuidade a essa pesquisa, criando caminhos para a aplicação da sequência didática não como uma proposta que irá fazer a revolução que a Educação do Campo necessita, mas sim como uma proposta que provoca o debate convocando diferentes setores e sujeitos sociais a caminhar juntos em prol de uma reflexão sobre um modo de vida mais justo.

Concluimos então que traçar práticas educativas que estejam ligadas às realidades vivenciadas dos sujeitos é necessário para que haja uma significação social por parte deles, associada a uma formação docente articulada com uma bagagem cultural do campo e uma formação política dos sujeitos, compreendendo toda integração existente entre educação e vida e de como essa compreensão é fundamental para formação humana e transformação social.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

ARROYO, M. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4 504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília, Presidência, 1964. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14504.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

BORSATTO, R.S.; CARMO, M. S. do. Agroecologia e sua epistemologia. **Interciência**, v.37, n.9, p. 711-716, 2012.

CALDART, R. S. 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, R. S.; FRIGOTTO, G. A. Educação Politécnica e Agroecologia. *In: **Dicionário de Agroecologia e Educação***. DIAS, A. P. *et al.* (orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. *In: \_\_\_\_\_*. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CARLI, R. Essência e verdade: duas categorias do método em Marx. **Fonte: prometeus-Ano4-Número8-Julho-Dezembro/2011-ISSN:1807-3042- E ISSN: 2176-5960**. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/viewFile/775/668>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DEGADO, G. C. CARDOSO JUNIOR, J. C. (org.). **A universalização de direitos sociais no Brasil**: a previdência rural nos anos 90. 2 ed. Brasília: Ipea, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan.-abr., 2010.

EDUCAÇÃO BAHIA. Princípios e Diretrizes. 2021. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/principiosdiretrizesep>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FERRARI, E. A. *et al.* Conhecimento Agroecológico. *In: **Dicionário de Agroecologia e Educação***. DIAS, A. P. *et al.* (orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, M. C. S.; QUEIROZ, N. L. N. D.; SOUSA, L. C. D. Educação e Escola no Ideário Materialismo Histórico-Dialético em Dissertação do Programa de PósGraduação em Educação da FE/UNB. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 31-46, ago./dez. 2015. ISSN 1519-0919. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1007/1190>. Acesso em: fev. 2023.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set.-dez. 1985.

GEOGRAFAR. A geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Leitura Geográfica da Estrutura Fundiária do Estado da Bahia**. Salvador: IGEO/UFBA, 2017. (Banco de Dados. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia IGEO/UFBA/CNPq). Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br>. Acesso em: 02 jul. 2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sapeacu.html>. Acesso em: 02 jul. 2022.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M., BANDEIRA, H. M. M., ARAÚJO, F. A. M. (orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. S. Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, M. C. C. A Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um Percorso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.13-39.

MARX, Karl. **O capital**. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-95.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular: 2000.

RAMOS-CRUZ, E. S. **Sapeaçu: nossa terra**. Sapeaçu: Ed. do Autor, 2018. 634p.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, J. P. (org.) **Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189-240.

SILVA, L. R. A.; SOUZA; K. L. Educação do Campo: Reconhecer para oferecer. Anais do V Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, Caetité, Bahia, Brasil, agosto, 2019. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/apafirma/sieep>. Acesso em: 03 mar. de 2023.

SOUZA, L. P. A educação do campo: discussões sobre formação de professores e metodologias de ensino em turmas multisseriadas. **Research, Society and Development**, v.10, n.1, e49010112008, 2021.

STEDILE, J. P. Questão Agrária. In: DIAS, A. P.; STAUFFER A. B.; *et al.* (org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: FIOCRUZ. Expressão Popular, 2021.

STAUFFER, Anakeila de Barros Moura *et al.* Educação Básica e Agroecologia. In: DIAS, A. P.; STAUFFER A. B.; *et al.* (org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: FIOCRUZ. Expressão Popular, 2021.

THOMAZ JÚNIOR, A. Trabalho. In: **Dicionário de Agroecologia e Educação**. DIAS, A. P. *et al.* (orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021.

ZABALA, A. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

## CONCLUSÃO

Quando este trabalho foi pensado, no início do mestrado, a ideia era construir e aplicar uma sequência didática que articulasse em seu conjunto de atividades a Educação do Campo e a Agroecologia. Mas, assim como qualquer outra pesquisa científica, existem nuances ao longo do processo que te fazem repensar as estratégias metodológicas idealizadas e reelaborar os procedimentos previstos no trabalho.

A pandemia provocada pelo coronavírus foi um desses percalços. Ela forçou toda uma reestruturação no ensino público e privado da Bahia e do Brasil, revelando a imensa desigualdade existente nos diferentes cenários educacionais. Seja pela precariedade da estrutura física, ausência de um apoio pedagógico ou até a inexistência de recursos tecnológicos que pudessem proporcionar uma acessibilidade com qualidade e segurança, os estudantes das escolas públicas, principalmente os do campo, foram submetidos a um processo de desumanização, onde as concepções e princípios que construíram as bases epistemológicas da EdoC não foram praticadas, tornando o ensino sem efeito, como descrito

por Oliveira et al. (2021) que afirmam que a compreensão de educação que os povos do campo carregam, não cabem em uma tela, pois ela é construída cooperativamente no dia a dia com os povos do campo.

A palavra resistência faz parte de toda história de construção da EdoC. Foi dessa forma que os movimentos populares se organizaram, se estabeleceram e reivindicaram seus direitos, fazendo a sociedade compreender o que querem e o que buscam. Não foi diferente com este trabalho de pesquisa, não apenas pela imposição que a Pandemia da COVID-19 provocou de mudança/adaptação nas abordagens que foram pensadas previamente, mas pela articulação e concretização da compreensão e aceitação da proposta nos diferentes espaços educacionais e dos sujeitos que compõem esse espaço. Pensar uma proposta educativa para uma escola do campo é pressionar o sistema a pensar seu currículo e então modificar a sua compreensão de educação, tarefa que não é fácil.

Durante todo o trabalho de pesquisa foi fundamental a discussão que foi feita junto aos colaboradores e que permitiu não apenas construirmos a sequência didática, mas refletir de que forma, nos diferentes espaços da sociedade, o campo, toda sua história e concepções têm permeado os debates sobre políticas públicas, as lutas e enfrentamentos necessários para garantia do modo de vida do(a) camponês(a) e as marcas que o agronegócio deixa no campo, como a insegurança alimentar e uma compreensão de trabalho alienado que se utiliza apenas da força de produção humana e distancia a agricultura da natureza.

Entendemos que essa reconexão ser humano/natureza se constitui como premissa para a compreensão de que o trabalho é um produto cultural do povo. O processo de formação e de compreensão de si como sujeito político vem através das relações sociais construídas nos diferentes espaços pedagógicos e que possibilitam uma emancipação desses sujeitos ao passo que compreendem o seu trabalho como um princípio humanizador.

Por isso, essas categorias que são centrais no debate entre Educação do Campo e Agroecologia marcaram toda estruturação da SD, como Ancestralidade, Trabalho e Memória. Entendendo que essa discussão precisa está garantida na SD, permeando os debates, para que dessa forma os sujeitos se construam politicamente e se afirmem como produtores de conhecimento, encontrando assim os caminhos para a emancipação.

Mas esse caminho de cultura, educação e trabalho não deve ser limitado em propostas educacionais, como uma SD, por exemplo. Os diferentes espaços educativos do campo, precisam ser pensados como espaços de formação e humanização, onde a educação, através de seu vínculo com a cultura seja compreendida como um novo projeto de vida, baseado no respeito à diversidade, na defesa da agroecologia e na luta coletiva por justiça social.

São esses caminhos pensados a partir das concepções da EdoC que está posto em cada momento da SD, compreendendo a necessidade de se assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, fazendo o trabalho, a educação, a agroecologia e a própria vida humana serem pensados a partir de um princípio de formação humana.

Faz-se importante reafirmar nessa conclusão do trabalho, o papel dos movimentos sociais e de sua luta para conquistar os direitos e os espaços que são próprios do povo do campo, exigindo o respeito ao seu modo de vida. Os movimentos sociais fizeram materializar algumas relações, que dentro de uma visão neoliberal carrega outra perspectiva, como é o caso da relação entre escola, trabalho e vida. É através de uma educação politécnica que os sujeitos compreendem os fenômenos e problemas sociais, promovem o diálogo e se mostram como um espaço de diversidade e cultura carregados de conhecimento.

A Agroecologia se mostra como um caminho promissor para o enfrentamento do modelo capitalista de se fazer agricultura. O debate político suscitado pela Agroecologia, mostrando uma outra forma de desenvolvimento baseada na prática social, no respeito aos saberes ancestrais e na democratização dos recursos naturais mostra-se desafiador, pois desconstrói a ideia da educação como instrumento de preparação de mão-de-obra para ser explorada.

A Agroecologia abraça uma visão de totalidade, pois ela associa educação e trabalho dentro de um contexto diferente da lógica do trabalho assalariado que serve ao mundo capitalista. Trazemos essa abordagem dentro da SD com intencionalidade política, como possibilidade de embate ao modelo de desenvolvimento apregoado em Sapeaçu que tem utilizado a compreensão de ciência e tecnologia do agronegócio como ferramenta de desenvolvimento, o que acarreta em exclusão social, desemprego e insegurança alimentar.

É deste contexto que evidenciamos a importância de uma educação politécnica nas escolas, construída através de uma práxis libertadora. Antes, é necessário se atentar aos espaços de formação de professores, tão carentes de movimentos que problematizem as ações pedagógicas voltadas para os sujeitos do campo. Formar professores capazes de (re) conhecer o campo, sua história, cultura e diversidade é necessário para promover uma educação emancipatória. Para isso, se faz necessário uma formação com intencionalidade política, histórica e sociológica, onde haja espaço para o diálogo e uma desconstrução do que propõe os currículos urbanocêntricos.

Por fim, reafirmamos a necessidade de se explorar o que já foi materializado em lei através da luta dos movimentos sociais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que mesmo já tendo sido implementado desde 2001, é nítido o desconhecimento nos

espaços escolares. Reafirmamos também a importância pedagógica de se propor práticas educativas como esta sequência didática, como ferramenta de reconhecimento e valorização dos povos do campo.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO RODA DE CONVERSA**

### **APRESENTAÇÃO**

A Educação do Campo é um movimento político em prol de um novo projeto de sociedade que se materializa através da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por um novo modo de vida, cuja Agroecologia é tomada como práxis de formação humana, transformação social e novo paradigma de produção.

A Agroecologia é uma das formas dos povos do campo resistirem ao processo de expropriação e alienação promovido pelo capitalismo, gerando práticas educativas com intencionalidade, comprometidas com a vida social e que não se baseiam no produtivismo alienador do capital, mas valorizam o trabalho social vivo, como produto humano e coletivo.

### **OBJETIVO**

Construir uma roda de conversa com sujeitos que já vivenciam e/ou discutem a Educação do Campo e a Agroecologia na sua dinâmica de vida.

Através do diálogo entre os colaboradores será possível a construção dos dados necessários à pesquisa, possibilitando a cada integrante manifestar suas percepções do debate que será promovido.

### **PRODUTO**

Construir uma sequência didática junto aos colaboradores com a temática da Agroecologia pautada nas concepções e princípios da Educação do Campo. Para isso, questões referentes à realidade da escola do campo e do território camponês serão abordadas na tentativa de refletirmos sobre suas contradições e fragilidades e explorá-las no material didático.

### **QUESTÕES DA REFLEXÃO**

Como a Agroecologia pode contribuir na construção de finalidades educativas com intencionalidade emancipatória?

Que tipo de relação se faz necessária entre educação e trabalho para alcançar uma práxis educativa que gere impacto social?

Como apresentar aos estudantes outras formas de conhecimento e desconstruir a ideia de educação atrasada e medíocre presente nas escolas, principalmente as do campo?

De que forma a memória e a ancestralidade podem estar envolvidas no debate dentro da Educação do Campo e Agroecologia para que haja valorização da cultura do campo por parte dos sujeitos?

## APÊNDICE B - PRODUTO

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA: AGROECOLOGIA

PÚBLICO ALVO: ENSINO MÉDIO

TEMPO ESTIMADO – 10 AULAS

AUTORES: SAUL LOMBA BULHOSA OLIVEIRA

ANA PAULA INÁCIO DIORIO

#### OBJETIVOS:

- Compreender o processo histórico de silenciamento e exclusão vivido pelos povos do campo e as lutas e tensionamentos construídos pelos movimentos sociais na busca e reivindicação de seus direitos;
- Apropriar-se dos conhecimentos acerca das bases históricas e culturais da Educação do Campo e Agroecologia a partir de um processo dialógico e de criticidade;
- Compreender a Agroecologia através da memória biocultural dos diferentes sujeitos do campo;
- Desenvolver consciência crítica em relação ao modelo econômico de produção desenvolvido pelo neoliberalismo e seus impactos a cultura, história e natureza;
- Compreender o trabalho enquanto princípio educativo, abrangendo a sua ação formadora e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

#### ***EPÍGRAFE***

*Um dia, meu irmão Zezé perguntou ao nosso pai  
o que era viver de morada.  
Por que não éramos também donos daquela terra,*

*se lá havíamos nascido e trabalhado desde sempre.  
Por que a família Peixoto, que não morava na fazenda,  
era dita dona. Por que não fazíamos daquela terra nossa,  
já que dela vivíamos, plantávamos as sementes,  
colhíamos o pão. Se dali retirávamos nosso sustento.*

Itamar Vieira Júnior – Livro Torto Arado (2019, p.185).

## 1. CAMINHO AGROECOLÓGICO

Vamos iniciar nossa jornada rumo à construção de ferramentas que vão possibilitar nos apoderarmos ainda de um caminho construído pelos nossos antepassados e valorizar o modo de vida que temos junto a nossa comunidade. Cada região, povoado, comunidade, território possui muitos saberes que podem ser aprofundados e utilizados no nosso dia a dia. Para dar início a esse caminho agroecológico, vamos ler juntos um texto de um estudante, que assim como a maioria de nós, também mora no campo e logo após vamos tentar dizer o que é Agroecologia para nós.

Ah! Esse texto também está disponível pelo QR Code ao lado, se ficar mais fácil pode pegar seu celular e escanear o código para ver.



### **Minhas lembranças, meu mundo**

Lembro-me quando tinha 7 anos de idade e acompanhava minha mãe e minha irmã na casa de farinha. Era uma atividade quase obrigatória... passava, pegávamos a lenha necessária para acender o forno, coletávamos a mandioca que já tinha sido colhida e levávamos para que na casa de farinha ela virasse os produtos derivados da mandioca.

Não era uma atividade que demandava muito esforço de mim, na verdade eu achava divertido e procurava em todos os espaços, desde a lavoura até a casa de farinha, maneiras de se tornar divertido. Das trabalhadoras sim, demandava muito esforço, via aquele suor escorrendo de seus rostos, enquanto realizavam as etapas de tratamento da mandioca... como era puxado! Após colher, era necessário raspar a mandioca, eita que processo desgastante. Mandioca por mandioca, um grupo colocava a meia (raspar metade da mandioca) e outro tirava a meia (terminar de raspar a mandioca), assim o processo ficava mais rápido e mantinha a mandioca limpa. Ralação, prensagem, peneiração, torragem... quantas e quantas vezes vi, em meio a uma névoa de pó branco que exalava daquele espaço e me cobria dos pés à cabeça, mulheres batalharem para produção de alimentos que expressava não apenas a riqueza nutricional, mas também o valor social e cultural que tinha a produção artesanal da farinha naquela comunidade.

Autor: Gabriel da Hora  
Estudante e morador da comunidade do Alecrim, Cachoeira-Ba.

### **Bora pensar um pouco?**

A partir da leitura deste texto:

- A partir da leitura do texto, o que é Agroecologia?
- Você se identificou com algum momento do texto? Qual?
- Em sua comunidade também possui casa de farinha?
- Que plantações costumam ter na agricultura de sua localidade?

## **2. EXPLORANDO O CONHECIMENTO**

Para refletirmos e entendermos mais sobre a Agroecologia, vamos formar grupos para conhecer o que cada um sabe sobre o tema. Vamos aprofundar mais a discussão e ver como cada um enxerga cada palavra abaixo. Você pode anotar os resultados nos quadros abaixo.

**Ancestralidade:**

**Reforma agrária:**

**Segurança alimentar:**

**Trabalho:**

### 3. **BUSCANDO ENTENDER MAIS E MELHOR**

Analise o poema abaixo com atenção. Vamos colocá-lo em áudio também. Portanto, fique ligado!

#### **O Operário e o Agregado**

##### **Patativa do Assaré**

Sou matuto do Nordeste,	Procurando resolver
Criado dentro da mata.	Um espinhoso problema,
Caboclo cabra da peste,	Eu procuro defender,
Poeta cabeça-chata.	No meu modesto poema,
Por ser poeta roceiro,	Que a santa verdade encerra,
Eu sempre fui companheiro	Os camponeses sem terá
Da dor, da mágoa e do pranto.	Que os céus desse Brasil cobre,
Por isso, por minha vez,	E as famílias da cidade
Vou falar para vocês	Que sofrem necessidade,
O que é que eu sou e o que eu canto:	Morando no bairro pobre.
Sou poeta agricultor,	Vão no mesmo itinerário,
Do interior do Ceará.	Sofrendo a mesma opressão.
A desdita, o pranto e a dor,	Na cidade, o operário;
Canto aqui e canto acolá.	E o camponês, no sertão.
Sou amigo do operário	Embora, um do outro ausente,
Que ganha um pobre salário,	O que um sente, o outro sente.
E do mendigo indigente.	Se queimam na mesma brasa
E canto com emoção	E vivem na mesma guerra:
O meu querido sertão	Os agregados, sem terra;
E a vida de sua gente.	E os operários, sem casa.

Operário da cidade,  
 Se você sofre bastante,  
 A mesma necessidade  
 Sofre o seu irmão distante.  
 Sem direito de carteira,  
 Levando vida grosseira,  
 Seu fracasso continua.  
 É grande martírio aquele  
 A sua sorte é a dele  
 E a sorte dele é a sua!  
 Disso, eu já vivo ciente:  
 Se, na cidade, o operário  
 Trabalha constantemente  
 Por um pequeno salário,  
 Lá no campo, o agregado  
 Se encontra subordinado  
 Sob o jugo do patrão,  
 Padecendo vida amarga,  
 Tal qual o burro de carga,  
 Debaixo da sujeição.

Camponeses, meus irmãos,  
 E operários da cidade,  
 É preciso dar as mãos  
 E gritar por liberdade.  
 Em favor de cada um,  
 Formar um corpo comum,  
 Operário e camponês!  
 Pois, só com essa aliança,  
 A estrela da bonança  
 Brilhará para vocês!  
 Uns com os outros se entendendo,  
 Esclarecendo as razões.  
 E todos, juntos, fazendo  
 Suas reivindicações!  
 Por uma Democracia  
 De direito e garantia  
 Lutando, de mais a mais!  
 São estes os belos planos,  
 Pois, nos Direitos Humanos,  
**Nós todos somos iguais!**

### **Hora do diálogo!**

Você sabia que grande parte daquilo que sabemos não aprendemos na escola?

Pois é, esse conhecimento veio da nossa relação com a família, o pai, mãe, avós, tios com nossa comunidade, com os grupos que fazemos parte, com a natureza e por aí vai.

Agora se ligue no que temos que fazer:

→ *Colocar esse poema para ouvir com um determinado grupo, pode ser sua família mesmo. Caso não tenha como ouvir, pode ler para ele (a) o poema.*

- *Tentar saber dele (a) quais as possíveis mudanças que percebe ao longo da história sobre a produção de alimentos. Pode ter tido mudanças no trabalho, na semente que é plantada, na forma de se plantar, etc.*
- *Anota tudo, caso a pessoa tenha fotos, leve também, podemos fazer um mural para entendermos a evolução do modo de se fazer agricultura.*

#### 4. GERANDO CONCLUSÕES

De forma individual ou coletiva você deverá criar um diário de bordo com registros de suas memórias que estão ligadas à agricultura e que foram trazidas à tona durante as etapas da SD.

Não se preocupe em saber se está certo ou errado, pegue seu diário de bordo e escreva tudo que durante nossa jornada veio em sua cabeça, coisas que você já viveu e vive e que estejam relacionadas de algum modo a agroecologia. Depois vamos fazer uma roda de conversa para compartilhar nossas experiências.

#### 5. AVALIAÇÃO

Olha quanta coisa bacana nós produzimos ao longo dessa jornada. E aí, será que se eu te perguntasse o que é Agroecologia agora, o que você responderia?

Vamos fazer o seguinte... me mostre que você compreendeu o que é Agroecologia a partir de uma intervenção social. Mas como assim?

Construa um rap, uma história em quadrinhos, uma charge, um cordel ou a forma de expressão com que você se sentir mais confortável para disseminarmos esse aprendizado.

VAMOS LÁ?!

#### **REFERÊNCIAS**

ASSARÉ, Patativa. **Cordéis**. Fortaleza: EDUFC, 2002

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia: encontro necessário. *In*: SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA, 3.; SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IFPE, 2., 2020, Recife. **Anais** [...]. Recife: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), 2020. Mesa “Educação do Campo: desafios e perspectivas”.

MATOS, L. A. D. **Sumário de Didática Geral**. 10 ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1971.

ZABALA, A. **Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.