

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GEOGRAFIA**

IVONE DE OLIVEIRA CARVALHO SOUZA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NUMA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS CAMPONESES: UM ESTUDO ACERCA
DAS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL
SANTA ROSA**

**Dourados-MS
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GEOGRAFIA**

Ivone de Oliveira Carvalho Souza

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NUMA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS CAMPONESES: UM ESTUDO ACERCA
DAS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL
SANTA ROSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação –
Mestrado em Geografia, da Faculdade de Ciências
Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados
como requisito para a obtenção do título de Mestre em
Geografia

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho

**Dourados-MS
2024**

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS CAMPONESES: UM ESTUDO ACERCA DAS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA RO



Ministério da Educação
Universidade Federal da Grande Dourados
PROPP - Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR IVONE DE OLIVEIRA CARVALHO, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "PRODUÇÃO DO ESPAÇO REGIONAL E FRONTEIRA".

Aos vinte e sete dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS CAMPONESES: UM ESTUDO ACERCA DAS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA ROSA**", apresentada pela mestranda Ivone de Oliveira Carvalho, do Programa de Pós-graduação em Geografia, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof. Dr. Rodrigo Simao Camacho/UFGD (presidente/orientador), Prof. Dr. Ademir Terra/UEMASUL (membro titular externo), Prof.^a Dr.^a Regiani Magalhaes de Oliveira Yamazaki/UFGD (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada APROVADA. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 27 de setembro de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br RODRIGO SIMAO CAMACHO
Data: 27/09/2024 19:30:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Simao Camacho
Presidente/orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br ADEMIR TERRA
Data: 28/09/2024 08:49:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Ademir Terra
Membro Titular Externo

Documento assinado digitalmente
gov.br REGIANI MAGALHAES DE OLIVEIRA YAMAZAKI
Data: 01/10/2024 11:54:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Regiani Magalhaes de Oliveira
Yamazaki
Membro Titular Externo

Dourados
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C331e Carvalho, Ivone De Oliveira
ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA
PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS CAMPONESES: UM ESTUDO ACERCA DAS
PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA
ROSA [recurso eletrônico] / Ivone De Oliveira Carvalho. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Rodrigo Simão Camacho.

Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Escola do Campo. 2. Ensino de Geografia. 3. Práticas Pedagógicas Sustentáveis. 4. Projeto Horta Escolar.. I. Camacho, Rodrigo Simão. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Agradecimentos

Gratidão primeiramente a Deus por ser tão Generoso em sua bondade e graça.

À minha família, que graciosamente tem me apoiado nessa jornada de estudos e que nunca me deixa esquecer as nossas raízes camponesas, onde a luta pela sobrevivência esteve sempre ligada à terra, outrora trabalhamos na agricultura em terras alheias e, isto, trazia inspiração para os nossos sonhos mais bonitos, onde meu pai e minha mãe sempre acreditaram que um dia teríamos um pedaço de terra só “nosso” para plantar e colher os frutos e mais ainda construir a nossa moradia.

Agradeço também, em especial, ao pai das minhas filhas pelo cuidado com elas na minha ausência.

Agradeço as pessoas que fazem parte da minha história, que de, alguma forma, esteve juntamente comigo no decorrer dessa maravilhosa trajetória de mestrandia.

Agradeço ao meu amigo e professor Jusemar Batista (*in memoriam*) que contribuiu descrevendo os primeiros momentos da Escola Santa Rosa;

Agradeço aos meus alunos que me participaram e contribuíram em todos os momentos da pesquisa, sem os quais a minha pesquisa não teria sentido.

Agradeço ao João Carlos Ibanhez (Zamo), irmão de luta, pela ajuda com leituras e apoios geográficos e poéticos.

Agradeço ao meu orientador professor Dr. Rodrigo Simão Camacho por ter aceitado ser meu orientador e pela contribuição desde o início do meu mestrado, vale ressaltar que a minha pesquisa foi inspirada nos trabalhos desenvolvidos por ele, onde o mesmo de uma maneira extraordinária desenvolve pesquisas e trabalhos de campo, com ênfase na Educação do Campo e a luta pela Reforma Agrária.

Agradeço ao professor Dr. Ademir Terra que foi meu professor na graduação em Geografia e aceitou com muita dedicação a participar da banca da minha qualificação e na defesa da minha dissertação.

Agradeço professora Dr^a. Regiani que esteve contribuindo maravilhosamente da banca da minha qualificação e na defesa da minha dissertação.

Devo agradecer a direção, professores e coordenadores da Escola Municipal Santa Rosa, que principalmente na reta final não tem medido esforços para me apoiar, sem a ajuda da equipe escolar eu não teria como ter acesso aos materiais e levantamento de dados necessários.

Agradeço imensamente a direção, coordenação e professores da Escola Estadual Professora Tertulina, em especial, a professora Graciela Carminatti que me acolheu e deu espaço para eu trabalhar com minhas turmas como professora participante do Projeto Horta Escola.

Devo agradecer a secretaria de educação Silvia Freire que esteve contribuindo e apoiando nos momentos necessários para estudo e reorganização dos meus horários de trabalho para que eu conseguisse estudar e finalizar a dissertação.

Assim como devo agradecer ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia e a todos

os professores doutores que contribuíram com conhecimentos adquiridos através de suas aulas, assim como experiências únicas proporcionadas pelos trabalhos de campo.

Dedicatória

*À minhas filhas Flávia, Maria Eduarda e Bárbara
Fernanda que me impulsionam a continuar
lutando e acreditando que dias melhores não de
vir... A luta cotidiana é árdua, porém, quando
existem pessoas que demonstram o seu amor,
carinho e afeto para conosco, conquistamos a tão
esperada VITÓRIA.*

RESUMO

Este trabalho discute o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Rosa localizada no assentamento Santo Antônio no município de Itaquiraí/MS, pautado numa abordagem de professora-pesquisadora camponesa, refletindo a partir da perspectiva dos territórios camponeses e focando nas práticas de sustentabilidade ambiental. No intuito de alcançar o objetivo de uma reflexão aprofundada no campo das Ciências Humanas, iniciamos com uma análise histórica da Educação do Campo e dos principais marcos normativos que são fundamentais para contextualizar nossa abordagem. Abordamos a conceituação da Educação do Campo e o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutou pela criação de escolas que atendessem às necessidades das famílias camponesas que lutavam pela terra. Em seguida, refletimos sobre o currículo da Educação Básica do Campo e suas políticas públicas educativas voltadas para o campo. No segundo momento, explanamos acerca do tema da Educação Ambiental na Escola do Campo visando rever criticamente as relações entre seres humanos e o meio ambiente, oferecendo alternativas para os desafios ambientais. Na última parte da pesquisa, apresentamos um breve histórico sobre o Assentamento Santa Rosa e o Assentamento Santo Antônio, discutindo sua organização e complexidade em função do modelo coletivo. Em seguida, focamos na Escola Municipal Santa Rosa, localizada no Assentamento Santo Antônio, no município de Itaquiraí/MS. Nessa escola, realizamos entrevistas com os professores para identificar como as questões da realidade rural são integradas na prática educativa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Discutimos ações e experiências relacionadas ao ensino de Geografia, abrangendo temas como agroecologia, consciência ambiental e sustentabilidade social, econômica e ambiental. Analisamos as práticas sustentáveis do Projeto Horta Escolar, implementado com estudantes do 4º ano desde 2007, que visa não apenas o cultivo de hortaliças, mas também discutir perspectivas de renda e alimentação saudável. Além disso, o projeto permite ao estudante um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, explorando a pluralidade de significados no manejo da terra e das plantas. Essa abordagem permitiu refletir sobre os objetivos do ensino das práticas sustentáveis na Geografia e nos contextos agroecológicos, preparando os estudantes para a vida em sociedade de maneira crítica e consciente, fornecendo ferramentas para a tomada de decisões e atuando como agentes transformadores de sua própria realidade em seus territórios.

Palavras-chave: Escola do Campo; Ensino de Geografia; Práticas Pedagógicas Sustentáveis; Projeto Horta Escolar.

ABSTRACT

This paper discusses the teaching of Geography in the Early Years of Elementary School at the Santa Rosa Municipal School located in the Santo Antônio settlement in the municipality of Itaquiraí/MS, based on a peasant teacher-researcher approach, reflecting from the perspective of peasant territories and focusing on environmental sustainability practices. In order to achieve the objective of an in-depth reflection in the field of Human Sciences, we begin with a historical analysis of Rural Education and the main normative frameworks that are fundamental to contextualize our approach. We address the conceptualization of Rural Education and the role of the Landless Workers' Movement (MST), which fought for the creation of schools that met the needs of peasant families who fought for land. Next, we reflect on the curriculum of Basic Rural Education and its educational public policies aimed at the countryside. In the second moment, we explain the theme of Environmental Education in Rural Schools aiming to critically review the relationships between human beings and the environment, offering alternatives to environmental challenges. In the last part of the research, we present a brief history of the Santa Rosa Settlement and the Santo Antônio Settlement, discussing their organization and complexity based on the collective model. Next, we focus on the Santa Rosa Municipal School, located in the Santo Antônio Settlement, in the municipality of Itaquiraí/MS. At this school, we conducted interviews with teachers to identify how issues related to rural reality are integrated into the educational practice of the initial years of Elementary School. We discuss actions and experiences related to the teaching of Geography, covering topics such as agroecology, environmental awareness, and social, economic, and environmental sustainability. We analyze the sustainable practices of the School Garden Project, implemented with 4th grade students since 2007, which aims not only to grow vegetables, but also to discuss income prospects and healthy eating. In addition, the project allows students to have an interdisciplinary teaching-learning process, exploring the plurality of meanings in the management of land and plants. This approach allowed us to reflect on the objectives of teaching sustainable practices in Geography and in agroecological contexts, preparing students for life in society in a critical and conscious way, providing tools for decision-making and acting as agents of transformation of their own reality in their territories.

Keywords: Countryside School; Geography Teaching; Sustainable Pedagogical Practices; School Garden Project.

RESUMEN

Este trabajo analiza la enseñanza de Geografía en los Años Iniciales de la Escuela Primaria en la Escuela Municipal Santa Rosa ubicada en el asentamiento Santo Antônio en el municipio de Itaquiraí/MS, a partir de un enfoque docente-investigador campesino, reflexionando desde la perspectiva de los territorios campesinos. y centrándose en las prácticas de sostenibilidad ambiental. Para lograr el objetivo de una reflexión profunda en el campo de las Ciencias Humanas, comenzamos con un análisis histórico de la Educación Rural y los principales marcos normativos que son fundamentales para contextualizar nuestro enfoque. Abordamos el concepto de Educación Rural y el papel del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), que luchó por la creación de escuelas que atendieran las necesidades de las familias campesinas que luchaban por la tierra. A continuación, reflexionamos sobre el currículo de la Educación Básica Rural y sus políticas educativas públicas dirigidas al campo. En el segundo momento, explicamos el tema de Educación Ambiental en la Escola do Campo, con el objetivo de revisar críticamente las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente, ofreciendo alternativas a los desafíos ambientales. En la última parte de la investigación, presentamos una breve historia del Asentamiento Santa Rosa y del Asentamiento Santo Antônio, discutiendo su organización y complejidad a partir del modelo colectivo. A continuación, nos centramos en la Escuela Municipal Santa Rosa, ubicada en el Barrio Santo Antônio, en el municipio de Itaquiraí/MS. En esta escuela, realizamos entrevistas a docentes para identificar cómo se integran temas de la realidad rural en la práctica educativa en los primeros años de la Escuela Primaria. Discutimos acciones y experiencias relacionadas con la enseñanza de la Geografía, abarcando temas como la agroecología, la conciencia ambiental y la sostenibilidad social, económica y ambiental. Analizamos las prácticas sustentables del Proyecto Huerto Escolar, implementado con estudiantes de 4° año desde 2007, que tiene como objetivo no sólo cultivar hortalizas, sino también discutir perspectivas de ingresos y alimentación saludable. Además, el proyecto permite al estudiante un proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario, explorando la pluralidad de significados en el manejo de la tierra y las plantas. Este enfoque nos permitió reflexionar sobre los objetivos de enseñar prácticas sustentables en Geografía y contextos agroecológicos, preparar a los estudiantes para la vida en sociedad de manera crítica y consciente, brindarles herramientas para la toma de decisiones y actuar como agentes transformadores de su propia realidad en sus territorios.

Palabras clave: Escuela do Campo; Enseñanza de Geografía; Prácticas Pedagógicas Sostenibles; Proyecto Huerto Escolar.

Lista de Figuras

Figura 1: Salas de madeira da escola Santa Rosa.....	41
Figura 2: Anexo da escola Santa Rosa.....	43
Figura 3- Mapa de localização da Escola Estadual Professora Tertulina/Escola Municipal Santa Rosa.....	44
Figura 4: primeira escola Caburaí.....	45
Figura 5: Escola improvisada na área da CULT.....	46
Figura 6: escola Caburaí.....	47
Figura 7: Itaquirai (MS): Projetos de Assentamentos Rurais.....	67
Figura 8: Selo de produto Orgânico.....	67
Figura 9: Plantio de Carinata entre as hortaliças.....	70
Figura 10: Armazenamento de água para irrigação.....	71
Figura 11: Cobertura Orgânica.....	72
Figura 12 Alunos cantando a música Vaca Estrela e Boi Fubá.....	74
Figura 13: Atividades dos estudantes sobre a música Vaca Estrela e Boi Fubá.....	75
Figura 14: Atividades o lugar onde moro de estudantes do 2º ano C.....	76
Figura 15: Área destinada para a construção da Horta.....	79
Figura 16: Construção de canteiros e manutenção.....	80
Figura 17: Correção do solo.....	81
Figura 18: Calda de mamonas.....	82
Figura 19: docentes do projeto horta escola.....	84
Figura 20: Atividades de plantio das mudas.....	85
Figura 21: Atividades de cuidados com as plantações de hortaliças.....	86
Figura 22: Aulas sobre a Compostagem.....	87
Figura 23: Atividades de colheitas e distribuição das hortaliças.....	88
Figura 24: Atividades realizadas pelos estudantes a respeito das práticas sustentáveis.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Origem de estudantes por assentamentos e fazendas.....	49
Quadro 2: Quantidade de estudantes por turma que participaram da pesquisa.....	50
Quadro 3: Respostas dos estudantes a respeito do que mais gosta de fazer onde mora.....	51
Quadro 4 - O que há de melhor no lugar onde moram.....	55
Quadro 5: O que você gostaria que melhorasse no lugar onde você mora.....	55
Quadro 6: Ações que são realizadas na prática pedagógica da escola que valorizam o sujeito do campo.....	58
Quadro 7: A secretária de educação oferece cursos de formações continuada na perspectiva da Educação do Campo aos docentes?.....	59
Quadro 8: Quanto ao Projeto Político Pedagógico de sua escola, as propostas pedagógicas são voltadas a realidade dos sujeitos que moram no campo?.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Local de trabalho das famílias dos estudantes.....	51
Gráfico 2: Respostas dos estudantes se gostam de morar no campo.....	54
Gráfico3: Local que lecionam os professores que foram entrevistados.....	56
Gráfico 3: Em quais etapas da Educação Básica você leciona a disciplina de Geografia.....	61
Gráfico 4: Você considera que a escola que você leciona tem perfil voltado ao campo?.....	62

Lista de siglas

ENERA – Nacional de Educadores da Reforma Agrária

CNE – Conselho Nacional de Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

ONGs – Organizações não Governamentais

MMA – Ministério de Meio Ambiente

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
METODOLOGIA.....	13
CAPÍTULO 1.....	16
EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE, CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	16
1.1 - Histórico e Conceituação da Educação do Campo.....	16
1.2 - A importância de se pensar em um currículo da Educação Básica do Campo.....	28
CAPÍTULO 2.....	33
ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO.....	33
2.1. – A importância do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais em Escolas do Campo.....	33
2.2 - Conceituando a Educação Ambiental na Escola do Campo.....	35
CAPÍTULO 3.....	40
O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL: PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA ROSA E EXTENSÃO CABURAI NO MUNICÍPIO DE ITAQUIRAÍ/MS.....	40
3.1 – Escola Municipal Santa Rosa.....	40
3.2 – Escola Municipal Santa Rosa- Extensão Caburai.....	45
3.3 - Levantamento de dados com os estudantes da EM Santa Rosa: conhecendo os sujeitos da Escola do Campo nos Anos Iniciais.....	47
a- Turma de estudantes entrevistados.....	49
b – Local de trabalho das famílias dos estudantes.....	50
c - Respostas dos estudantes a respeito do que mais gosta de fazer onde mora.....	52
d - Respostas de estudantes que gostam de morar no campo.....	53
e - Respostas dos estudantes sobre o que tem de melhor no lugar onde ele mora.....	51
3.4 - Entrevista com a Gestão da escola.....	56
3.5 -Entrevista com os/as professores/as da Escola Municipal Santa Rosa e Extensão Caburai...60	
3.5.1- Práticas docentes no ensino de Geografia na Escola Municipal Santa Rosa e Extensão Caburai 63.....	63
3.6- Visita à propriedade agroecológica Recanto Selvagem feita pela pesquisadora.....	65
3.7- Atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora-pesquisadora.....	73
3.8- Práticas Sustentáveis no Projeto Horta Escola.....	77
3.9-Relatos e Atividades dos Estudantes do Ensino Fundamental I sobre a Importância da Horta e das Práticas de Sustentabilidade na Escola.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

Partindo de uma vida repleta de memórias do campo, não é difícil para mim descrever a infância camponesa, pois minhas experiências foram todas no campo. Considero-me camponesa e me orgulho de ser a nona filha de um casal de camponeses que sempre trabalharam incansavelmente para garantir a subsistência da família. Vivemos em sítios, chácaras e fazendas de café, buscando o sustento e a dignidade para nossa família.

Por muitos anos, meu pai trabalhou em terras de patrões até que, um dia, nos mudamos para o Assentamento de Reforma Agrária chamado Assentamento Indaiá, onde ele conquistou o direito a um lote. A partir dos meus 14 anos, passei a conviver mais de perto com a luta dos movimentos socioterritoriais, o que me permitiu entender na prática os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), através de outros acampamentos formados no município de Itaquiraí. Atualmente, o município conta com 12 projetos de assentamentos, conquistados por meio da luta dos trabalhadores camponeses.

Este trabalho faz parte da minha iniciativa, como educadora e pesquisadora, de aprofundar e ampliar a discussão da disciplina de Geografia em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nas turmas de 2º e 4º ano, nas quais eu era a regente.

Diante deste contexto, minha história como professora na Escola Municipal Santa Rosa - Extensão Caburaí - começou em 2011, quando iniciei como professora regente. Desde então, trabalhei como professora na Extensão Santo Antônio e, atualmente, estou atuando como professora na Escola Santa Rosa-Polo.

Assim, o objetivo geral desta dissertação foi abordar o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva dos territórios camponeses, focando nas práticas de sustentabilidade ambiental na Escola Municipal Santa Rosa.

Considerando a importância da valorização das relações socioterritoriais camponesas, a disciplina de Geografia pode evidenciar o sujeito que vive e produz no campo, proporcionando uma educação significativa que possibilite aos estudantes compreender a realidade, a dimensão social e o sentimento de pertencimento. É essencial priorizar a terra e o território, que são fundamentais para a existência material e cultural dos camponeses.

Ainda nessa perspectiva, pretende-se aprofundar a pesquisa sobre os problemas vivenciados no campo, com o objetivo de revelar os motivos que afetam diretamente a vida social, política, econômica e cultural das famílias camponesas. Entre os problemas enfrentados, destaca-se o fato de que muitas crianças e jovens camponeses desconhecem o verdadeiro significado de ser camponês.

Diante disso, esta dissertação está dividida em três capítulos, cada um deles abordando contextos relevantes sobre a Educação do/no Campo.

O primeiro capítulo, intitulado Educação do Campo: Gênese, Contexto Histórico-Geográfico e Pressupostos Teóricos-Metodológicos, oferece uma reflexão sobre a história da Educação do Campo, buscando entender sua origem e desenvolvimento. Baseado em autores como Arroyo (2007), Pacheco (2014), Molina e Freitas (2011), Molina e Jesus (2004), Caldart (2004, 2012), Kolling, Néry e Molina (1999; 2002), Carmo et al (2016) e Camacho (2008, 2018, 2020, 2022), o capítulo destaca momentos-chave na história da educação brasileira que evidenciam a necessidade de uma educação voltada para o campo e suas especificidades. Além disso, o capítulo aborda diversos documentos fundamentais, como as Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e outros pactos que priorizam a Educação do Campo. O objetivo é discutir a consolidação de uma Educação do/no Campo que atenda às necessidades do campesinato.

O primeiro capítulo: “Educação do Campo: Gênese, Contexto Histórico-Geográfico e Pressupostos Teórico-Metodológicos” está dividido em subtítulos que detalham diferentes aspectos da Educação do Campo. O subtítulo: “Histórico e Conceituação da Educação do Campo” explora a trajetória histórica e os esforços necessários para implementar uma educação que responda às demandas e especificidades do campesinato. Enfim discutimos a contribuição de Caldart (2004) sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desempenhou um papel crucial na luta pela criação de escolas que realmente atendessem às necessidades das famílias sem-terra, promovendo um ensino relevante para suas vidas presentes e futuras. Nesse item debatemos a importância de se pensar um currículo da Educação Básica do Campo analisando o trabalho de Miguel Arroyo (2007), que destaca a problemática da formulação de políticas educativas e públicas voltadas para o campo. O autor argumenta que as políticas educativas devem ser concebidas para garantir os direitos dos sujeitos do campo.

O segundo capítulo trata-se do “Ensino da Geografia nos Anos Iniciais e Educação Ambiental na Escola do Campo”, e ao iniciar com o subtítulo: “A importância do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais em Escolas do Campo, destaca que o ensino de Geografia nessas escolas vai além da simples transmissão de conceitos como climas, espaços, populações,

territórios, regiões, sustentabilidade e práticas ambientais. O foco é proporcionar uma educação que seja relevante e contextualizada para o campo. No subtítulo: “Conceituando a Educação Ambiental na Escola do/no Campo”, apresentamos como a Educação Ambiental influencia o presente e o futuro das sociedades, ampliando a rede de possibilidades e interesses. Destaca-se a importância de uma revisão crítica das relações entre os seres humanos e o ambiente, enfatizando alternativas que promovem uma compreensão mais profunda e integrada das questões ambientais.

O terceiro capítulo é intitulado “O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as Práticas de Sustentabilidade Ambiental: pesquisa realizada na Escola Municipal Santa Rosa e Extensão Caburai no Município de Itaquiraí/MS”. No subtítulo sobre “o levantamento de dados com os estudantes da EM Santa Rosa: conhecendo os sujeitos da Escola do Campo nos Anos Iniciais”, trouxe uma análise sobre as questões da realidade campesina e como são incorporados o cotidiano na vida dos estudantes.

O subtítulo sobre a “Entrevista com a Gestão da escola” aborda uma reflexão sobre a gestão escolar e como esta pode influenciar nas ações pedagógicas e nas práticas educacionais que valorizam a Educação do Campo, através deste tópico é possível perceber que é preciso intensificar a execução de projetos em parceria com a comunidade bem como implementar a gestão democrática com característica da cultura local.

Já no subtítulo: “Entrevista com professores da Escola Municipal Santa Rosa e Extensão Caburai”, o objetivo foi refletir sobre a prática do ensino de Geografia na Educação do Campo. Para tal, buscamos descrever as características e concepções da Educação do Campo e identificar a percepção dos professores dos anos iniciais que lecionam a disciplina de Geografia na escola situada no contexto do campo.

O demais subtítulos abordam o objeto central da pesquisas que são desde a “Visita à propriedade agroecológica Recanto Selvagem” feita pela pesquisadora, que traz a narrativa de um camponês com vasta experiência e que possui nas práticas sustentáveis na perspectiva da agroecologia. Também, o destaque de ações e experiências relacionadas ao ensino de Geografia, incluindo a agroecologia, consciência ambiental e projetos voltados para a sustentabilidade social, econômica e ambiental. Traz também os resultados sobre a prática das aulas realizadas na Escola Municipal Santa Rosa - Extensão Caburai durante o ano letivo de 2022 na turmas onde as práticas pedagógicas esteve atrelada ao processo de organização do espaço geográfico, com o seu espaço vivido e as ações que valorizam o ensino da geografia a partir do lugar onde moramos e as vivências do campo.

O subtítulo: “Práticas Sustentáveis no Projeto Horta Escola” traz o objetivo principal da pesquisa e o trabalho de campo na horta em que abordamos um ensino de Geografia na Escola do Campo. Assim, neste subtítulo, fica registrado as práticas sustentáveis alicerçada pela Educação Ambiental e contextos agroecológicos, dinamizando e ampliando o ensino de geografia no mais diversos contextos onde a abrangência é o ensino a partir da realidade camponesa.

METODOLOGIA

A metodologia nos trabalhos acadêmicos tem a função de apresentar as etapas e procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Conforme Lakatos e Marconi (2017), a estruturação e desenvolvimento de uma pesquisa necessitam de um planejamento minucioso e de conceitos sólidos embasados em conhecimentos já existentes para o alcance de resultados satisfatórios.

O procedimento para a realização da pesquisa baseou-se nos estudos teóricos sobre a Educação do Campo e na obtenção de informações por meio de questionários e relatos de experiências de gestores, professores e estudantes.

A coleta de dados foi realizada através de questionários, aulas práticas, pesquisa participante¹ e análise documental do projeto político-pedagógico da escola, além da legislação vigente sobre a Educação do Campo.

A metodologia adotada para a pesquisa iniciou com uma revisão bibliográfica sobre autores que discutem o paradigma da Educação do Campo, a Questão Agrária e a formação do território camponês em que a Educação do Campo é efetivada. Autores como Arroyo (2007), Pacheco (2014), Molina e Freitas (2011), Caldart (2004, 2012), Kolling, Néry e Molina (2002), Carmo et al (2016) e Camacho (2008, 2018, 2020, 2022), ajudam a pensar a problemática da Educação no Campo relacionada aos territórios camponeses.

Foi abordado também o modo de vida camponês e a sua reprodução ao longo do tempo, bem como os argumentos utilizados para definir o conceito de camponês em diferentes

¹ Para Gil (2002), a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A pesquisa participante, por sua vez, envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece.

paradigmas. No campo, discutimos os conflitos territoriais e as conquistas dos movimentos socioterritoriais² camponeses até a consolidação do direito à Educação do Campo como política pública.

Antes de responderem ao questionário da entrevista, todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa. Foram entrevistadas as turmas em que atuo como professora, bem como outros professores e gestores da Escola Municipal Santa Rosa, localizada no Assentamento Santo Antônio, no Município de Itaquiraí/MS. Foram entrevistados aproximadamente 139 estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente das turmas de 2º e 4º anos, na Escola Municipal Santa Rosa e na Extensão Caburaí, 20 professores que lecionam Geografia nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e 2 gestores da Escola Municipal Santa Rosa. Os resultados obtidos nos questionários estão apresentados em gráficos, quadros e tabelas.

O objetivo foi compreender a realidade da Escola do Campo e como vem sendo o desenvolvimento da Educação do Campo neste espaço através da disciplina de Geografia e como esta pode contribuir por meio de atividades Educação Ambiental na perspectiva da realidade camponesa e das práticas sustentáveis.

O público da pesquisa foi composto por estudantes oriundos de assentamentos de reforma agrária, incluindo estudantes de 8 assentamentos diferentes como: P.A Santa Rosa, P.A Santo Antônio, P.A Guassú, P.A Boa Sorte, P.A Tamakavi, P.A Foz do Amambai, P.A Itaquiraí, P.A Caburay, bem como aqueles que residem em fazendas no entorno da escola. Além dos estudantes entrevistamos professores e gestores da Escola Municipal Santa Rosa e Extensão Caburaí.

Além disso a pesquisa apresenta atividades realizadas com os estudantes de 4º ano na disciplina de Geografia em que a pesquisadora trabalha temas que concentraram-se no ensino da Diversidade Cultural. Esse tema abriu um conhecimento de práticas e tradições culturais de uma determinada região e localidade em que a música escolhida foi: “Vaca Estrela e Boi Fubá” que deu ênfase aos conceitos geográficos como o lugar onde vivo, o campo, pertencimento, território e atividades econômicas, além da diversidade cultural no que diz respeito ao modo de falar e modo de sobrevivência.

² No campo, as mobilizações socioterritoriais são majoritariamente movimentos de camponeses que lutam por terras. Eles estabelecem e definem seus próprios espaços para conquistar território, assim promovendo a territorialização de sua luta pela terra. Segundo Pedon, “O movimento socioterritorial pode ser considerado como uma forma de organização da classe trabalhadora, tendo por base os grupos populares ou as camadas populares excluídas e subordinadas” (p. 196).

Por meio da pesquisa-participante, com o projeto Horta Escola, relatamos a implementação de práticas sustentáveis no ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas práticas incluíram atividades práticas em uma horta agroecológica no ambiente escolar, onde realizamos atividades desde a construção de canteiros, correção do solo, cobertura orgânica, compostagem, plantio e cuidados após o plantio e colheita.

Temos duas escolas que coexistem no mesmo espaço: Escola Estadual Professora Tertulina e Escola Municipal Santa Rosa, ou seja, no mesmo prédio e, assim, muitas atividades são realizadas em parcerias entre as duas escolas, para que os estudantes possam participar das práticas pedagógicas de maneira justa e igualitária. Isso garante à todos os estudantes a participação de projetos como da horta, de palestras, feiras agroecológicas e tudo de forma simultânea, para que o processo de ensino entre as duas escolas possam ter vinculação aos temas abordados para a consolidação de um ensino voltado à realidade da comunidade escolar.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE, CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda uma discussão teórica sobre a gênese da Educação do Campo, considerando o contexto histórico-geográfico e os pressupostos teórico-metodológicos. Apresenta uma nova concepção que se contrapõe à então Educação Rural e busca, além da educação universal, promover a construção de autonomia e o respeito às identidades dos povos do campo.

Deste modo, o capítulo explora a história de luta por uma Educação do Campo que prioriza a prática pedagógica, levando em consideração o contexto dos sujeitos do campo, incluindo sua cultura, a maneira como se relacionam com o tempo, o espaço e o meio ambiente, seu modo de viver e suas relações com o trabalho.

Assim, é possível entender que a Educação do Campo busca amenizar a concepção e a idealização da cidade, que frequentemente contrasta com uma visão negativa do campo, visto como um lugar de atraso.

Portanto, há a necessidade de um currículo em que os saberes sejam construídos a partir das práticas educativas e curriculares, ancorados nas experiências concretas dos estudantes. Esse enfoque permite que os educandos não apenas se relacionem com seus conhecimentos e vivências pessoais, mas também se capacitem para intervir de forma crítica e competente como sujeitos políticos na transformação social da realidade do campo.

1.1- Histórico e Conceituação da Educação do Campo

Neste capítulo, trouxemos uma reflexão sobre a história da Educação do campo, na intenção de origem de como tudo se iniciou por meio de autores como: Pacheco et al. (2014); Caldart (2012); Kolling e Néry Molina (1999); Camacho (2022), que destacam em suas obras em quais momentos da história da educação brasileira foi necessário buscar uma educação que atendesse o povo do campo e suas especificidades.

Nesse sentido, Pacheco et al. (2014) ressaltam que, por muito tempo, os povos do campo foram esquecidos, principalmente devido à falta de compromisso das políticas públicas referentes à educação rural. Durante grande parte da história brasileira, a Educação do Campo esteve marcada pelo preconceito, abandono, estigma de atraso e pela falta de reconhecimento e valorização dos educadores, além do desconhecimento da vida, da cultura, dos saberes e da identidade dos homens e mulheres do campo.

Sendo assim, por muitas décadas, as escolas rurais estiveram reféns do modelo de educação urbana, o que trouxe uma série de problemas. Essa imposição do modelo urbano para a educação rural resultou em uma abordagem inadequada para as necessidades e realidades específicas dos estudantes do campo. A falta de adaptação ao contexto local gerou desafios significativos, como a desconexão com a realidade cultural e econômica da vida rural, o que comprometeu a eficácia do ensino e aprendizagem, perpetuando desigualdades e dificultando o desenvolvimento de uma educação que realmente atendesse às especificidades da vida no campo.

Esse modelo contribuiu para a criação de estigmas, estereótipos e preconceitos aos moradores do campo, levando-os a um processo de desvalorização, um sentimento de inferioridade em relação aos que vivem na cidade. Assim era fundamentada uma carência de conhecimentos dentro de seus espaços vividos, pois os currículos da Educação do Campo eram quase sempre pautados nos moldes do ensino urbano, e assim fragmentados, pois até pouco tempo as políticas públicas foram voltadas para uma pequena parcela da população economicamente privilegiada, ficando as populações do campo à mercê de políticas que não lhe garantiam direitos à educação de qualidade (Pacheco et al., 2014, p.21).

Para compreender o cenário da Educação Básica do Campo, é fundamental reconhecer que ela sempre esteve vinculada à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil, como os sertões, o interior, e os rincões. Diante da diversidade de projetos e iniciativas voltadas para a educação rural, é necessário investigar os elementos, eventos, processos e movimentos que contribuíram para a formação dessa realidade (Caldart, 2012). Essa análise permite entender às demandas e desafios específicos das comunidades rurais, refletindo a intersecção entre a educação e os direitos humanos em contextos de desigualdade e marginalização.

Com isso, a Educação Básica do Campo surge como resposta à dicotomia que prevalece entre campo e cidade, a qual provoca desigualdades e exclusões. Essa divisão acentua as disparidades no acesso e na qualidade da educação, com as escolas rurais frequentemente

enfrentando desafios específicos, como a falta de recursos e de currículos adequados às realidades locais.

Para pensar a vida no campo, é preciso pensar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas à lógica do capital. No campo, esse processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades, esse processo tem implicado maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores (Kolling; Néry; Molina, 1999, p. 19).

A complexa interação entre o desenvolvimento capitalista e suas consequências para o campo e a cidade no Brasil, revela um cenário de desigualdade e exclusão crescente. A análise dos três elementos centrais — desenvolvimento desigual, processo excludente e coexistência de relações sociais de produção — fornece uma visão crítica da dinâmica que exacerba a concentração de propriedade e renda no campo, enquanto alimenta problemas urbanos como desemprego e violência.

Nesse sentido, a Educação do Campo não luta apenas por um processo de escolarização, mas também contra as forças produtivas resultantes do capitalismo que atuam no campo. Isso implica, evidentemente, uma luta contra o próprio Estado, que vê o campo como um processo em extinção, como destacam Kolling, Néry e Molina (1999, p. 20):

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro dessa lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas.

Nesta concepção, percebe-se que os camponeses estão em processo de desterritorialização,³ o que gera uma preocupação crescente em relação a essa população. Esse

³ Entendemos a desterritorialização como o movimento pelo qual se abandona o território e a reterritorialização como o movimento de construção do território (Deleuze; Guatarri *apud* Haesbaert, 2009, p. 127).

sentimento tem ganhado força por meio da organização dos movimentos socioterritoriais no campo, que estão dispostos a resistir contra essa lógica, conforme enfatiza Carmo et al. (2016, p. 155).

A resistência desta população, a partir do que vem sendo teorizado por cientistas sobre a eliminação do campesinato, torna-se ainda mais emblemática, em virtude de que suas lutas ganham uma tarefa dupla pela afirmação enquanto classe que existe formada por diversos sujeitos e mesmo com o processo de migração campo-cidade não significa o fim do campesinato. Acreditar e se submeter a essa lógica é aceitar a imposição de um modelo econômico que trata o ser humano apenas como coisa que se elimina a qualquer tempo.

A resistência da população campesina, diante das teorias que preveem a eliminação do campesinato, destaca-se pelas suas lutas que se tornam ainda mais significativas por sua dupla tarefa: afirmar a existência de uma classe diversificada e enfrentar a narrativa que considera o processo de migração campo-cidade como o fim do campesinato. Essa resistência é crucial, pois desafia a imposição de um modelo econômico que trata o ser humano como um recurso descartável. Nesse contexto, conforme Oliveira (2013): “a Educação do Campo se configura numa educação com interesses do campesinato, numa pedagogia do oprimido/libertadora [...]”.

Neste contexto, destacamos que os pressupostos da Educação do Campo estão diretamente relacionados ao que Kolling, Cerioli e Caldart (2002) defendem:

[...] sem reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios [...]. Compreender que estes diferentes grupos humanos que vivem no campo têm história, cultura, identidade, lutas comuns e lutas específicas [...]. Mas, que todos têm direitos sociais e humanos que devem ser respeitados, legitimados, atendidos (p. 88).

Também, no que diz respeito à construção contínua da Educação do Campo, expressa-se nos documentos produzidos pelo movimento nacional da Educação do Campo, por isso, devemos analisar o conteúdo de cada documento.

Nessa primeira parte, a análise concentra-se nos documentos produzidos pelo 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) de 1997, que marcou uma fase de conquistas significativas para o movimento nacional da Educação do Campo. Esses documentos não apenas refletem os avanços obtidos até então, mas também delineiam as diretrizes e demandas que ajudaram a consolidar a Educação do Campo como uma área legítima e prioritária dentro do sistema educacional brasileiro. A importância desses documentos reside em sua capacidade de articular as necessidades específicas dos educadores e das comunidades

rurais, promovendo uma educação que se alinha mais estreitamente com a realidade e as aspirações dos camponeses.

Assim, observa-se no manifesto do *1º ENERA* (1997) uma primeira proposta objetiva de política educacional no campo, especialmente nas áreas de reforma agrária. Proposta que se articula a um projeto de desenvolvimento do campo e do país contraposta a um projeto neoliberal existente. Dessa forma, o documento manifesto do *1º ENERA* afirma que:

1. Esta conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.
2. Formar Educadoras e Educadores do Campo.
3. A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as suas escolas.
4. A escola que forma as educadoras/educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.
5. Envolver as Comunidades nesse processo.
6. A escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais (ENERA, 1998).

A partir de uma análise mais específica, observa-se que a expressão “Educação do Campo” surgiu inicialmente sob a denominação “Educação Básica do Campo”. Isso ocorreu durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. A mudança para Educação do Campo ocorreu a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, e foi posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012).

Entretanto, nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, foram apresentados argumentos que fundamentaram o novo termo, que se propunha como um contraponto àquilo que no Brasil era denominado Educação Rural, tanto em forma quanto em conteúdo.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 26).

Concordando com Caldart (2010), Molina e Freitas (2011) destacam subsídios que podem fundamentar as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo. Deste modo, é essencial trabalhar na construção da identidade da escola do campo, garantindo que ela reflita e valorize as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais. A consolidação dessa identidade é crucial para promover uma educação que seja verdadeiramente relevante e inclusiva, respondendo às necessidades e desafios únicos enfrentados pelos estudantes do campo. Além disso, uma identidade sólida contribui para fortalecer o sentido de pertencimento e engajamento dos estudantes e educadores, essencial para o sucesso das práticas pedagógicas.

As conferências e fóruns “Por uma Educação Básica do Campo”, realizados desde a década de 1990 até os dias atuais, tornaram-se espaços de produção de conhecimento e articulação de saberes. Esses eventos ressaltam a importância da participação camponesa na construção de um ideário político-pedagógico e na formulação de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a Educação do Campo.

Para responder às demandas dos movimentos socioterritoriais do campo, que desde o final da década de 1990 eram debatidas no Conselho Nacional de Educação (CNE), surgiram, no contexto educacional da década seguinte, o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Além disso, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003 (Caldart, 2012).

Conforme o parágrafo único, Art. 2º das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002):

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

Entretanto deve se reconhecer a contribuição que a escola do campo pode trazer ao processo mais amplo de transformação social. E, assim, é importante que a escola esteja aberta à reflexão a construção e a vivência de práticas educativas que fortaleçam os processos de transformação e emancipação, em sintonia com os interesses dos povos do campo (Meneses, 2014).

Entretanto, é importante reconhecer a contribuição que a escola do campo pode oferecer ao processo mais amplo de transformação social. Assim, a escola deve estar aberta à reflexão, à construção e à vivência de práticas educativas que fortaleçam os processos de transformação e emancipação, alinhando-se com os interesses dos povos do campo (Meneses, 2014).

Por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), que foram o primeiro instrumento legal/oficial na história da educação brasileira a se ocupar da orientação e organização das escolas do campo, é destacado, na primeira página, que: “O campo, nesse sentido, mais que perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001, p. 1). Este documento representa um avanço significativo para a Educação do Campo. Fernandes, Caldart e Cerioli (2004, p. 176) explicam a importância desse instrumento legal:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democrática.

Deste modo, a Educação do Campo, de acordo com Pacheco et al. (2014), é uma política que, apesar das lutas e desafios, vem se concretizando cada vez mais e ganhando visibilidade em diferentes espaços de discussão no Brasil. Por ser formulada através de uma ação conjunta entre governo e sociedade civil organizada, caracteriza-se como um resgate de uma dívida histórica do Estado para com os sujeitos do campo, que tiveram seu direito à educação, saúde e outros direitos sociais negados.

Nesta direção, citaremos o Decreto Presidencial nº 7.352 (2010), que destaca a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e delibera.

- I- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - 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;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Sendo assim, o PRONERA surgiu estrategicamente para avançar na qualidade da Educação do Campo, como uma política voltada para suprir as desigualdades no acesso e permanência na escola. A população do campo passa a integrar a estratégia nacional para a melhoria da qualidade do ensino. Em outras palavras, “o que se busca não é somente a igualdade de acesso ‘tolerada’ pelos liberais, mas fundamentalmente a igualdade de resultados” (Molina, 2008, p. 28).

Entretanto, na busca pela qualidade do ensino oferecido nas escolas do campo foram criadas legislações que atendessem as necessidades da Educação do Campo. A principal delas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que em seu Artigo 5º ressalta que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

Neste sentido, esta dissertação enfatiza que a prática pedagógica para o campo precisa ser contextualizada por meio de um processo formativo específico para atuar nesse ambiente.

Assim, é fundamental formar educadores que possam priorizar, em suas práticas pedagógicas, o contexto da realidade do campo.

Segundo Morigi (2003), a Educação do Campo é aquela que assume a identidade do campesinato e está comprometida com um projeto político-pedagógico voltado para as causas, desafios, sonhos, história e cultura daqueles que vivem e atuam no campo. Dessa forma, sua finalidade é promover mudanças no conteúdo e na forma de funcionamento da educação, sem perder de vista o ser humano e seu papel no processo de formação e construção da sociedade.

Partindo dessa compreensão, de acordo com o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, que deve ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, ajustada às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Nesse sentido, ao abordar aspectos regionais e locais, a Educação do Campo busca refletir sobre as formas de produção, compreensão e preservação do meio ambiente, aliadas à produção agrícola, à pecuária e a outras atividades produtivas. Dessa forma, promove a formação de sujeitos críticos que se engajam com sua realidade e que, a partir dessa compreensão, identificam possibilidades para produzir e viver no campo e, conseqüentemente, no mundo (Ziech, 2017).

Assim, no contexto da construção de saberes e autonomia na Educação do Campo, Camacho (2018) argumenta que é necessário articular os conteúdos que tragam a realidade dos estudantes para a sala de aula, incluindo seu histórico de lutas pela conquista da terra, no caso dos camponeses assentados. Essa abordagem visa valorizar o modo de vida dos estudantes e reconhecer suas experiências e conquistas. Assim, ainda de acordo com Camacho (2020), a escola precisa estar vinculada a uma proposta que resulte da participação da comunidade local, dos movimentos socioterritoriais e do sistema de ensino formal. Da mesma forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatizam que:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 22).

Esse parágrafo único destaca que a identidade da escola do campo é profundamente ligada à sua realidade específica, considerando o tempo e os conhecimentos dos estudantes, bem como a memória coletiva e a rede de ciência e tecnologia disponíveis. Além disso, ressalta a importância dos movimentos socioterritoriais na promoção de soluções que melhorem a qualidade de vida coletiva no país. Em resumo, a identidade da escola do campo é moldada por sua conexão com a realidade local e o engajamento com a sociedade e seus desafios.

Nessa concepção, haverá a possibilidade de construção de uma identidade territorial e de classe camponesa, essencial para a produção e reprodução dos territórios camponeses, direcionando a construção de saberes e a autonomia nas escolas do campo.

É impossível falar sobre a origem da Educação do Campo sem mencionar o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Conforme Caldart (2004), a história do MST revela que o movimento desempenhou um papel fundamental na ocupação das escolas. Tudo começou com as famílias sem-terra que se mobilizaram e continuam se mobilizando até hoje pelo direito à educação, buscando uma escola que faça a diferença e tenha um verdadeiro sentido em suas vidas, tanto no presente quanto no futuro.

Dessa forma, de acordo com a autora, as primeiras a iniciar a mobilização, no início da década de 1980, foram as mães e professoras. Posteriormente, os pais e algumas lideranças do Movimento também se engajaram. Aos poucos, as crianças passaram a desempenhar um papel importante, às vezes até assumindo a liderança nas ações necessárias para garantir sua própria escola, tanto nos assentamentos já conquistados quanto nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com a educação escolar no MST.

A Educação do Campo tem sido concebida como um projeto de educação voltado para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, desenvolvido a partir da perspectiva dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações (Caldart, 2004).

Dessa forma, quando se pergunta o que é a Educação do Campo, pode-se dizer que é um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações. Ela busca discutir uma política educacional que abranja os interesses sociais das comunidades camponesas e proponha uma política pedagógica voltada para os interesses sociais, políticos e culturais desse grupo social, neste caso, os camponeses.

Para Bergamasco (2013), o princípio da Educação do Campo é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e da sua própria identidade. Assim, sua essência pedagógica e metodológica deve ser específica para as pessoas do campo em seu contexto cultural, sem abrir mão da pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Molina e Jesus (2004) enfatizam que a Educação do Campo visa fundamentar-se na construção de um paradigma contra-hegemônico, com o objetivo de produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções. Em outras palavras, busca-se desenvolver conceitos, modos de ver e ideias que conformem uma interpretação e uma posição crítica em relação à realidade, marcada pela relação entre campo e educação.

Para Souza (2010), a essência da Educação do Campo reside na busca por uma política pública baseada na realidade dos trabalhadores e na complexidade do campo brasileiro, que é um espaço de confrontos e lutas sociais. Nesse contexto, a Educação do Campo:

1. Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em disputa dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala.
2. Tem o homem e a mulher como sujeitos da história e da escola.
3. Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista.
4. Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais.
5. Movimentos sociais indagam a gestão do processo pedagógico.
6. Constituição de uma esfera pública (governo e sociedade civil) para a definição de políticas públicas de educação do campo.
7. Articulada a um projeto de campo e de país.
8. Valorização do trabalho, cultura, educação e identidade.
9. Produção coletiva do conhecimento.
10. Preocupação com a formação humana. Educação do campo não se resume a educação escolar
11. Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e aos coletivos de pesquisas nas universidades;
12. Movimentos sociais e coletivos nacionais de povos do campo exercem papel propositivo e de controle social, bem como são fundamentais na execução das políticas públicas (Souza, 2010, p. 144-145).

Como se observa, a luta do movimento pela Educação do Campo é muito ampla e vai além das preocupações com o direito às Políticas Educacionais. Ela também visa garantir a própria existência das populações do campo, incluindo suas atividades produtivas e organização social. Dessa forma, uma das principais lutas dos movimentos socioterritoriais do campo tem

sido mudar a ideia de que o espaço rural é apenas um local para a produção de bens econômicos voltados para o capital (Carmo et al., 2016).

Nessa direção, a escola do campo ainda precisa se respaldar nas reivindicações dos movimentos socioterritoriais dos povos do campo. Esse processo histórico vem ocorrendo desde os anos 1990, buscando uma educação que atenda às suas necessidades formativas—uma educação do e no campo, garantida por lei e efetivada na prática. Nesse sentido, a Educação do Campo deve estar diretamente relacionada a um projeto de transformação da sociedade, refletido na luta pela Reforma Agrária (Koling; Cerioli; Caldart, 2002).

A construção de saberes e a promoção da autonomia nas escolas do campo estão profundamente entrelaçadas com a dinâmica educativa oriunda das práticas pedagógicas que emergem da luta sociopolítica pela conquista e resistência na terra e no território. Este contexto específico demanda que a Educação no Campo vá além dos métodos tradicionais de ensino, incorporando as experiências e os desafios enfrentados pelos estudantes e suas comunidades. As práticas pedagógicas devem refletir as realidades e as lutas das populações rurais, integrando o conhecimento local e as tradições culturais com os conteúdos curriculares. Dessa forma, a Escola do Campo não é apenas um local de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também um espaço de construção de identidade e de fortalecimento das lutas sociais por justiça e equidade.

Além disso, o trabalho pedagógico nas escolas do campo deve ser orientado pela construção de saberes que se conectam com as experiências diárias dos estudantes e das comunidades rurais. A prática escolar precisa incorporar questões estruturais que promovam a autonomia, permitindo que os estudantes relacionem o conhecimento acadêmico com suas práticas de trabalho e vivências culturais. Assim, a educação deve refletir a realidade das comunidades do campo, proporcionando um espaço onde conhecimentos científicos e tradicionais se encontram e se complementam. Esse enfoque garante que a educação escolar seja relevante e eficaz, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para o fortalecimento das comunidades rurais.

1.2- A importância de se pensar em um Currículo da Educação Básica do Campo

Iniciamos este tópico destacando Miguel Arroyo (2007), que aborda a problemática relacionada à formulação de políticas educativas e públicas. Ele menciona que, em geral, as políticas educativas são elaboradas com base na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Neste sentido, há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, onde se realiza o convívio, a sociabilidade e a socialização, além de expressar a dinâmica política, cultural e educativa. Nesta concepção, a idealização da cidade contrasta com uma visão negativa do campo, visto como um lugar de atraso e tradicionalismo cultural. Essas imagens complementares influenciam as políticas públicas, educativas e escolares, e moldam a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano serve como a base para o direito à educação (Arroyo, 2007).

Considerando essa concepção do paradigma urbano, Arroyo destaca a falta de políticas específicas para o campo em todas as áreas públicas, apontando que:

As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobre, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (Arroyo, 2007, p.159).

Dessa forma, afirma-se que a política voltada para a Educação do Campo apresenta características fortemente vinculadas às escolas urbanas. Além disso, a infraestrutura é precária, o que contribui para o fechamento e o desordenamento das escolas rurais, e consequentemente, leva muitas famílias do campo a se deslocarem para comunidades mais carentes nas cidades (Silva; Santos, 2014).

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, ele é frequentemente elaborado pela Secretaria de Educação, sem atender às especificidades dos sujeitos que residem no campo. Além disso, os programas destinados à seleção de livros didáticos não têm contemplado a realidade dos povos camponeses, impedindo que o conhecimento seja construído a partir dos saberes locais (Silva; Santos, 2014).

Ademais, no contexto da Educação do Campo, é imprescindível que o currículo escolar defina conteúdos e práticas que promovam uma formação crítica e emancipadora, em contraste com a abordagem tradicional que molda o sujeito para se adequar à ordem estabelecida sem

questionamentos. A Educação do Campo adota uma perspectiva transformadora, que contribui para que os sujeitos se vejam como agentes históricos capazes de transformar o mundo (Costa; Batista, 2021).

Entretanto, ao se elaborar um currículo voltado para uma escola situada no campo, é fundamental considerar o contexto da identidade dos sujeitos que constroem sua vida, sua história e suas lutas pelo direito à terra.

Nesse sentido, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas no Brasil, na prática, observa-se que a escola para os povos do campo, mesmo após anos de desenvolvimento na história da educação brasileira, ainda não atende às necessidades específicas dessas comunidades (Lima; Costa; Pereira, 2017).

Vale ressaltar que, em 2010, a Educação do Campo passou a ser considerada uma modalidade de ensino, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

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

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

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

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

Observa-se que, de acordo com essa legislação, conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar devem ser direcionados por meio de propostas específicas para o povo do campo.

Assim, no Artigo 36, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com questões que refletem a realidade camponesa, por meio de projetos que contemplam a diversidade camponesa em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2010b, p. 12).

Na busca por uma educação emancipadora e contra-hegemônica, é importante considerar um conjunto de dimensões na formação proporcionada pela escola do campo. Deve-se pensar em um currículo e em práticas educativas que promovam o desenvolvimento das diversas experiências vivenciadas pelos educandos, como afirma Lima (2013, p. 612).

Os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares, devem, tanto, partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se

para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo.

Há a necessidade de que os saberes construídos nas práticas educativas e curriculares sejam ancorados nas experiências concretas dos alunos. Esse enfoque permite que os educandos não apenas se relacionem com seu conhecimento e vivências pessoais, mas também se capacitem para intervir de forma crítica e competente como agentes políticos na transformação social da realidade do campo. Dessa forma, a educação não é vista apenas como um processo de transmissão de informações, mas como uma ferramenta ativa para o desenvolvimento de cidadãos capazes de promover mudanças significativas em suas comunidades. Este alinhamento entre experiência prática e formação crítica é fundamental para criar um impacto duradouro e positivo nas condições de vida e nas estruturas sociais do campo.

Deste modo Costa e Batista (2021, p.8) destaca sobre o currículo na perspectiva da Educação do Campo:

O currículo na perspectiva da Educação do Campo só pode ser compreendido como parte de um projeto de Educação de classe, que se coloca em contraposição ao projeto dominante de educação. O projeto de Educação do Campo, nascido dos camponeses e dos seus movimentos sociais se funda numa perspectiva de educação emancipadora e contra hegemônica calcada em alguns princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos: formação humana que desenvolva todas as dimensões dos sujeitos; o fazer educativo calcado no diálogo entre educandos/as e educadores/as, mediado reflexão dos temas e questões da cultura, da produção, dos modos de vidas dos/as sujeitos do campo, como elementos para a construção de conhecimentos que contribuam para entender e transformar a vida a partir de um projeto de sociedade solidária, igualitária, sustentável.

Logo, nota-se a grande necessidade de que as escolas do campo, em sua organização escolar, integrem e respeitem as particularidades de seus contextos, considerando a realidade e os interesses da comunidade em que estão inseridas. Isso inclui levar em conta os períodos de plantio e colheita, os costumes e tradições, e toda a dinâmica social da comunidade (Lima; Costa; Pereira, 2017).

Torna-se nítido que a escola do campo possui uma especificidade dentro das políticas educacionais e gerais para a educação básica, pois vincula-se de maneira significativa à realidade em que está inserida, que é o campo brasileiro.

No contexto da Educação do Campo, há a necessidade de uma educação escolar que tenha como objetivo o respeito e a valorização dos saberes dos estudantes. A prática pedagógica deve articular os conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa, de modo a assegurar os direitos dos educandos.

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser caracterizada como um ensino específico e distinto, além disso ela precisa ser entendida como uma educação no sentido amplo de formar o ser humano, promovendo o respeito às diferenças culturais e a construção de articulações políticas emancipatórias.

A construção de um currículo para a Educação do Campo possui uma proposta de formação que vai além dos conteúdos tradicionais, mas uma integração de práticas e conhecimentos que possam ser alinhadas à realidade e às necessidades das comunidades camponesas.

Nesta direção Costa e Batista (2016) defendem que a Educação do Campo adota uma perspectiva emancipadora e transformadora, que se contrapõe às políticas curriculares hegemônicas, buscando considerar as particularidades locais e a superação da perspectiva tradicional de currículo, defendendo a autonomia docente para as suas práticas pedagógicas.

E neste contexto a escola precisa buscar embasamentos curriculares que sejam mais flexíveis, e que permitam a criação de ambientes nos quais os estudantes possam ser protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Assim Pereira (2016, p. 21), parte da ideia que:

Os educadores e educadoras, em caráter emergente, devem tentar buscar alternativas curriculares mais abertas, ou seja, possibilitar a criação de espaços para que alunos e alunas se tornem agentes ativos no processo de ensinar – aprender; que as práticas curriculares estejam em consonância com a realidade e necessidades dos diferentes contextos, e que a construção dos saberes seja resultante de entrelaçamentos das diversas redes de conhecimentos presentes no âmbito da escola pública.

Logo, a Educação do Campo defende uma perspectiva emancipadora e transformadora, que busca superar às políticas curriculares hegemônicas que frequentemente tentam homogeneizar o ensino sem considerar em pauta as especificidades locais e regionais.

O currículo da Escola do Campo tem o objetivo de formar indivíduos críticos e conscientes de sua função na sociedade, transformando a sua realidade e promovendo o desenvolvimento territorial com sustentabilidade em suas comunidades.

CAPÍTULO 2

ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO

O presente capítulo destaca o ensino de Geografia nos anos iniciais em escolas do campo, com o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender o mundo e interagir de maneira crítica e reflexiva. Para isso, o ensino de Geografia deve estar conectado ao ambiente onde os alunos vivem, considerando suas experiências e realidades locais.

Assim, este capítulo abordará a necessidade de trabalhar o local onde a criança reside como ponto de partida para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo-o como um espaço onde atuam lógicas tanto locais quanto globais. O ensino de Geografia na Educação do Campo deve acompanhar as mudanças sociais, sendo provocador e inovador, e proporcionando uma aprendizagem reflexiva em diferentes escalas geográficas.

Por essa razão, o capítulo também trata da Educação Ambiental, que atualmente influencia o presente e o futuro das sociedades, ampliando a complexa rede de possibilidades, interesses e pensamentos. A Educação Ambiental se destaca por promover uma revisão crítica das relações entre os seres humanos e o ambiente, ampliando os contextos para práticas sustentáveis.

2.1. A importância do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais em Escolas do Campo

Falar sobre o ensino de Geografia em escolas do campo vai muito além de ensinar conceitos geográficos como climas, espaços, populações, territórios, regiões, sustentabilidade e práticas ambientais, entre outros temas relacionados ao processo educativo. De acordo com Copatti e Callai (2018), o processo educativo escolar visa ao aprimoramento e à formação dos indivíduos para a cidadania, desenvolvendo diferentes dimensões do ser humano e contribuindo

para a formação de cidadãos capazes de conviver, ler e compreender o mundo, além de interagir com outros sujeitos de maneira diversa.

Camacho (2008) menciona que, para produzir um ensino de Geografia alinhado ao processo educativo escolar e à realidade do campo, é necessário que o ensino esteja conectado ao local onde o estudante reside. Destaque que, nas aulas de Geografia na Educação do Campo, é essencial que considerem as vivências dos estudantes. O local onde a criança reside deve ser o ponto de partida para o ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e deve ser entendido como um espaço onde atuam lógicas tanto locais quanto globais.

De forma geral, o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo deve ser baseado em conteúdos geográficos relacionados ao cotidiano dos estudantes. Isso permite que realizem uma leitura reflexiva e crítica do mundo a partir dos fundamentos da Geografia.

Pensando no ensino de Geografia, é importante ensina-los a pensar o espaço. Para isso, é necessário que aprendam a ler o espaço, o que significa criar condições para que a criança compreenda o espaço vivido (Castelar, 2000). No entanto, essa leitura demanda uma série de condições, resumidas na necessidade de realizar uma alfabetização espacial. Esse processo começa quando a criança reconhece os lugares e consegue identificar as paisagens. Para tanto, é necessário saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar.

Contribuindo para este pensamento sobre a Geografia no campo, Oliveira (2011, p.63) destaca a relevância desta disciplina em relação ao campesinato.

A Geografia, como disciplina escolar, tem papel relevante no entendimento dos processos que envolvem a relação campesinato, ensino de geografia e reforma agrária; a pesquisa com extensão tem possibilitado um reconhecimento de nossa prática docente no trabalho com a disciplina no mundo da escola. A escola do campo é vista como uma proposta que nasceu de demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Essa interpretação é relevante na compreensão da realidade que envolve a escola do campo, que se encontra no processo de espacialização da luta camponesa.

Nesta linha de pensamento, o ensino de Geografia na Educação do Campo deve acompanhar as mudanças da sociedade, oferecendo um ensino que seja ao mesmo tempo provocador e inovador. Deve possibilitar aos estudantes uma aprendizagem reflexiva em escalas local, regional, nacional e mundial.

Em síntese, Copatti e Callai (2018, p. 225) destacam que a principal finalidade do ensino de Geografia na Educação do Campo é fortalecer as relações e assim nas escolas localizadas

no campo, é essencial que a Geografia seja ensinada de forma diferenciada, valorizando as relações com a localidade, levando em consideração a rotina e as características específicas do ambiente, sem negligenciar outras dimensões do espaço.

A Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres. Entre suas incumbências, especificamente em escolas do campo, precisa ser desenvolvida de modo diferenciado, fortalecendo as relações com o lugar, considerando a cotidianidade e as particularidades ali evidenciadas, sem desconsiderar outras dimensões do espaço. Para tanto, deve ser alicerçada em orientações da legislação, nas orientações curriculares, além das determinações contidas no plano político-pedagógico, elaborado a partir das expectativas quanto à escola e à participação da comunidade escolar; ainda, ancora-se em conhecimentos específicos de cada componente curricular e sua ciência-base, nos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que o professor precisa ter construído para atuar no processo educativo.

Semelhantemente, Alves e Magalhães (2008) enfatizam que o ensino de Geografia, assim como a sociedade, é dinâmico. Portanto, é primordial que os educandos compreendam que existem diferentes lugares, culturas e relações sociais. Ao trabalhar com questões relacionadas ao lugar, essas devem ser conectadas a outras realidades em escalas espaciais distintas. Isso faz com que o estudo e a compreensão do espaço vivido não fiquem limitados ao perceptível, mas que, sobretudo, aumentem gradativamente a abrangência espacial a ser estudada. De acordo com esses autores, isso não significa que os estágios das escalas espaciais devam ser estudados separadamente. Não é necessário começar pelo estudo do assentamento e avançar para município, estado, região, país, continente e, finalmente, a escala global, seguindo uma hierarquia rígida. Embora o lugar seja sempre um ponto de partida interessante, a escala de análise deve ser flexível, cabendo ao professor decidir quais estágios trabalhar.

2.2- Conceituando a Educação Ambiental na Escola do/no Campo

O conceito de Educação Ambiental surgiu a partir do movimento ambientalista, que teve início na década de 1960, impulsionado pelos movimentos pacifistas, pela contracultura e pelas discussões oriundas da ecologia política europeia. Esse conceito emergiu como uma resposta ao consumismo, aos impactos causados pela industrialização, aos ataques nucleares, entre outros processos (Loureiro, 2003; Carvalho, 2004; Ferreira, Pereira e Logarezzi, 2020).

Por esta razão, a Educação Ambiental atualmente influencia o presente e o futuro das sociedades, ampliando a complexa rede de possibilidades, interesses e pensamentos. Ela se destaca ao promover uma revisão crítica das relações entre os seres humanos e o ambiente. Essa abordagem gera um debate sobre a finitude dos bens naturais e a má distribuição de acesso a eles. Por meio de um caráter pedagógico, a Educação Ambiental passa a dialogar com o campo da educação (Loureiro, 2003, Lima 2009).

Entendemos que a vinculação entre ambiente e educação foi destacada em 1972, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (Estocolmo I), e passou a ser um tema de projeção global pela Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com Loureiro (2003), na I Conferência sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi em 1977, embora o discurso tenha se voltado para a solidariedade entre países, a cooperação tecnológica em busca de equidade social e não tenha abordado as desigualdades históricas dos processos de dominação, a conferência passou a servir de base para a elaboração de importantes documentos sobre Educação Ambiental.

Os autores Ferreira, Pereira e Logarezzi (2020) mencionam que, no Brasil, a Educação Ambiental foi implementada em 1981 com a Política Nacional de Meio Ambiente. Essa implementação ocorreu graças às ações da sociedade civil, incluindo movimentos socioterritoriais, ONGs (Organizações não Governamentais) e iniciativas pontuais de escolas e professores. Além disso, houve pressões de organismos internacionais sobre o governo para a criação de órgãos e políticas públicas ambientais.

Em 1987, a Educação Ambiental foi adaptada aos currículos escolares e incorporada às ações das escolas com a comunidade pelo antigo Conselho Federal de Educação. Em 1988, a Constituição Brasileira incluiu, em um artigo específico, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (MMA, 2005, p. 22).

No que diz respeito às possíveis contribuições transformadoras da Educação Ambiental, podemos destacar o Tratado de Educação Ambiental para a Responsabilidade Social e Sociedades Sustentáveis, um documento elaborado no Fórum Global paralelo à Eco-92, no Rio de Janeiro. Esse tratado aponta diretrizes relevantes para o tema.

[...] a Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade (MMA, 2005, p. 57).

Diante do Tratado Ambiental, as questões sobre sustentabilidade passaram a ter grande importância na área educativa, introduzindo novos conceitos para o cuidado com o meio ambiente e promovendo formas ecologicamente sustentáveis de preservação ambiental. Documentos como a “Carta da Terra” e a “Agenda 21” contribuíram para a definição do marco político e do projeto pedagógico da Educação Ambiental, pois apresentaram ações voltadas para a superação dos problemas que afetam as relações sociais e ambientais, integrando conhecimentos científicos, saberes populares e seus múltiplos sujeitos (Ferreira, Pereira e Logarezzi, 2020).

Nessa direção, a Educação Ambiental passou a ser discutida nas escolas urbanas e rurais por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o tema transversal meio ambiente.

Ainda na década de 1990, podemos destacar a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea); a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluiu o tema transversal meio ambiente nas escolas urbanas e rurais; a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 1999, por meio da Lei 9.795, e sua regulamentação em 2002. Em 2003, foi criado o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, que uniu esforços interministeriais das áreas de educação e meio ambiente para coordenar diferentes ações, resultando na ampla expansão da Educação Ambiental na sociedade brasileira (Ferreira; Pereira; Logarezzi, 2020).

Nesse sentido, Soares (2007, p. 15) ressalta a importância da Educação Ambiental nas escolas do campo como uma prática pedagógica voltada para a preservação dos recursos naturais e para a construção de uma sociedade igualitária, fundamentada na sustentabilidade.

Extremamente integrada ao contexto atual, a Educação Ambiental, em sua definição mais modesta, visa o desenvolvimento de novas formas de relação dos homens entre si e com a natureza, a preservação dos recursos naturais e a redução das desigualdades sociais em prol de uma sociedade mais justa e sustentável. A consonância entre ambas permite inferir que a Educação Ambiental é uma poderosa ferramenta na construção do comprometimento sócio ambiental almejado pela escola rural.

Estabelecendo um diálogo entre Educação Popular e Educação Ambiental, Faria (2016, p. 02) enfatiza que, por meio do processo educativo, a Educação Ambiental tem a intencionalidade de melhorar a qualidade de vida da população.

A Educação Ambiental apresenta-se como uma extensão do processo educativo voltada para a participação da escola, na construção de um novo

paradigma que considere as pretensões populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio, aspectos estes que são intrinsecamente complementares; integrando assim Educação ambiental e Educação popular como consequência da busca da interação em equilíbrio dos aspectos socioeconômicos com o meio ambiente (Faria, 2016, p.02).

Destaca-se ainda a importância da Educação Ambiental, que possibilita a reflexão sobre a interação da humanidade com o meio ambiente, visando uma ação transformadora da realidade.

[...] a Educação Ambiental tem o importante papel de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente, e este vinculado à Educação no Campo. Uma relação harmoniosa, consciente do equilíbrio dinâmico na natureza, que possibilite, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta (Faria, 2016, p.02).

Portanto, a Educação Ambiental deve ser uma prática educativa voltada para a promoção da cidadania, sendo especialmente necessária diante das diversas problemáticas ambientais contemporâneas. Assim, a disseminação dessa prática deve ocorrer nos espaços escolares, acadêmicos, nas políticas públicas e em toda a esfera social. Todos devem se engajar na mobilização universal de responsabilidade pela crise ambiental (Azevedo; Silva, 2015).

Por outro lado, na proposta de uma EA crítica, atenção às questões éticas e políticas é fundamental. A transformação dos comportamentos pessoais dá lugar à criação de uma cultura de cidadania e ao desenvolvimento de posturas ecológicas, o que implica em gerar um entendimento de responsabilidade ética e social (Carvalho, 2004).

Para tanto, é importante ressaltar que Silva e Campina (2011) abordam que a Educação Ambiental não deve ser tratada de forma reducionista, é preciso levar em consideração a importância das atividades de preservação ambiental, pois elas são absolutamente necessárias em alguns locais e situações com a finalidade de contribuir para a construção de sociedades mais justas e que saibam exercer um papel ativo na busca de melhores condições socioambientais.

Mediante ao exposto, trabalhar a Educação Ambiental pode ser uma ferramenta essencial para sensibilizar os estudantes sobre a importância da preservação do meio ambiente e dos recursos naturais locais. Além disso, a Educação Ambiental nas escolas do campo também pode estimular o desenvolvimento de práticas sustentáveis, como a agricultura orgânica, o uso racional da água e a gestão adequada dos resíduos. Essas práticas não apenas

contribuem para a conservação do meio ambiente, mas também para a melhoria da produtividade agrícola e a promoção da saúde das comunidades camponesas.

Investir na Educação Ambiental nas escolas do campo pode garantir um futuro sustentável para as gerações presentes e futuras. Ao promover a conscientização e a valorização do meio ambiente, as escolas do campo podem se tornar verdadeiros agentes de transformação em suas comunidades, contribuindo para a construção de um mundo mais equilibrado e harmonioso.

Nessa perspectiva, Silva e Campina (2011) argumentam que o conhecimento ambiental na escola, seja ela rural ou urbana, deve transcender uma abordagem puramente tradicional e comportamental. Assim, é necessário adotar uma postura reflexiva e engajada, que considere aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade sustentável, incluindo não apenas aspectos técnicos, mas também questões políticas, éticas e ideológicas.

No capítulo a seguir, discutiremos os desafios de implementar práticas de sustentabilidade ambiental com o objetivo de ampliar o papel da escola na promoção da mudança social. Pretendemos fornecer subsídios para a comunidade escolar em geral, possam reconhecer que as ações propostas estão alinhadas com uma Educação do Campo que tem um viés transformador e ético, visando consolidar a justiça ambiental.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL: PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA ROSA E EXTENSÃO CABURAI NO MUNICÍPIO DE ITAQUIRAÍ/MS

O objetivo foi compreender a realidade da Escola do Campo e como vem sendo o desenvolvimento da Educação do Campo neste espaço através da disciplina de Geografia e como esta pode contribuir por meio de atividades Educação Ambiental na perspectiva da realidade camponesa e das práticas sustentáveis.

A análise do ensino de Geografia na Escola Municipal Santa Rosa foi realizada por meio de entrevistas com os professores, com o objetivo de identificar como as questões da realidade campesina são incorporadas na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentamos atividades realizadas com os estudantes de 4º ano na disciplina de Geografia em que a pesquisadora trabalha temas que concentraram-se no ensino da Diversidade Cultural em que deu ênfase aos conceitos geográficos como o lugar onde vivo, o campo, pertencimento, território e atividades econômicas, além da diversidade cultural no que diz respeito ao modo de falar e modo de sobrevivência.

Por meio da pesquisa-participante, com o projeto Horta Escola, relatamos a implementação de práticas sustentáveis no ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas práticas incluíram atividades práticas em uma horta agroecológica no ambiente escolar, onde realizamos atividades desde a construção de canteiros, correção do solo, cobertura orgânica, compostagem, plantio e cuidados após o plantio e colheita.

3.1 Escola Municipal Santa Rosa

Para iniciar este capítulo, destacamos o processo histórico da comunidade da Escola Municipal Santa Rosa, levando em consideração a trajetória das famílias que se estabeleceram

no assentamento Santa Rosa. Primeiramente, realizamos um levantamento de campo para obter informações detalhadas sobre a história da escola, desde o início do acampamento até sua localização atual. Esse processo envolveu a coleta de dados sobre as origens da escola, seu desenvolvimento ao longo dos anos e as mudanças ocorridas com a evolução do assentamento.

O objetivo é compreender como a escola evoluiu em sintonia com as transformações da comunidade e como esses fatores influenciam a prática educativa e a integração da escola com o entorno social.

Inicialmente, foi formado o Acampamento 08 de Março, nomeado em referência à data de sua fundação. Este acampamento localizava-se próximo à Fazenda Mestiça, às margens da BR-163, e era composto por 2.064 famílias provenientes de diversas regiões do Brasil e do Paraguai.

Durante o processo de ocupação e desocupação, os chamados Sem Terra ocuparam a Fazenda Santo Antônio, mas foram obrigados a desocupá-la por ordem judicial. Eles retornaram à BR-163 e enfrentaram um período de um ano e seis meses até a ocupação e a distribuição de terras da Fazenda Santa Rosa. Durante esse período no acampamento, diversas famílias enfrentaram não apenas dificuldades econômicas, mas também sociais, como a falta de moradia digna, alimentação adequada, segurança e respeito aos seus direitos. Essas dificuldades ressaltam os desafios enfrentados pelos assentados na busca por melhores condições de vida e a necessidade de políticas públicas eficazes para apoiar a integração e o desenvolvimento dessas comunidades.

Traçamos aqui um histórico da Escola Municipal Santa Rosa até a atualidade. Em conversa com o professor Jusemar Batista, que lecionou na escola desde o período do acampamento, ele destacou que a história da escola começou por volta de 1996. Inicialmente, ele atuava como professor nas pequenas escolas do Acampamento 08 de Março. Em 1997, com o loteamento do Assentamento Santa Rosa, a escola passou a funcionar nos grupos de loteamento, com seis pequenas unidades nos grupos de números 04, 02, 07, 08 e 10. Essas escolas eram improvisadas, muitas vezes constituídas apenas por barracos de lona e, em algumas situações, sem paredes.

Ao identificarem os problemas das salas multisseriadas⁴, houve um diálogo entre professores e a comunidade para construir uma escola que não utilizasse esse modelo. Jusemar

⁴ Salas multisseriadas: Este termo refere-se ao modelo pedagógico em que duas ou mais turmas de diferentes séries ou níveis de ensino são agrupadas e trabalham no mesmo ambiente escolar, sob a orientação de um único professor. Esse modelo é frequentemente utilizado em contextos com recursos limitados, onde a combinação de turmas permite otimizar o uso do espaço e dos materiais disponíveis. Nas salas multisseriadas, o professor precisa adotar estratégias diferenciadas para atender às necessidades educativas de alunos com diferentes idades e níveis de

Batista menciona que a comunidade, em parceria com os professores das escolinhas e outras lideranças, organizou um projeto para que a escola funcionasse em um único local. Assim, foi projetada a Escola Municipal Santa Rosa por volta do ano 2000. A **Figura 1** apresenta uma fotografia da sala de aula da antiga escola, que foi construída com recursos próprios.

Figura 1: Salas de madeira da escola Santa Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017

De acordo com o professor Jusemar Batista, a escola foi construída com madeira retirada da mata em frente ao terreno e com recursos provenientes da própria comunidade do Assentamento Santa Rosa. Essa construção não apenas reflete o esforço coletivo da comunidade, mas também destaca a importância da colaboração local na superação de desafios estruturais. A utilização de recursos naturais e a mobilização comunitária foram fundamentais para viabilizar a construção da escola, evidenciando o papel central da auto-organização e da resiliência das comunidades em contextos de escassez de recursos.

A conquista desta escola foi resultado das ocupações realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) e estava alinhada com as perspectivas desse movimento, que

aprendizagem, promovendo uma gestão flexível e adaptativa do ensino.

defende uma escola pública, gratuita e de qualidade, com uma abordagem pedagógica que considere as necessidades e a realidade socioterritorial dos sujeitos do campo (Maciel; Camacho, 2022).

Diante das demandas da Escola Municipal Santa Rosa, que atendia estudantes da rede municipal, a prefeitura construiu anexos com novas salas de aula, conforme mostrado na **Figura 2**. Com essas melhorias, a escola passou a atender também estudantes da rede estadual.

Figura 2: Anexo da escola Santa Rosa

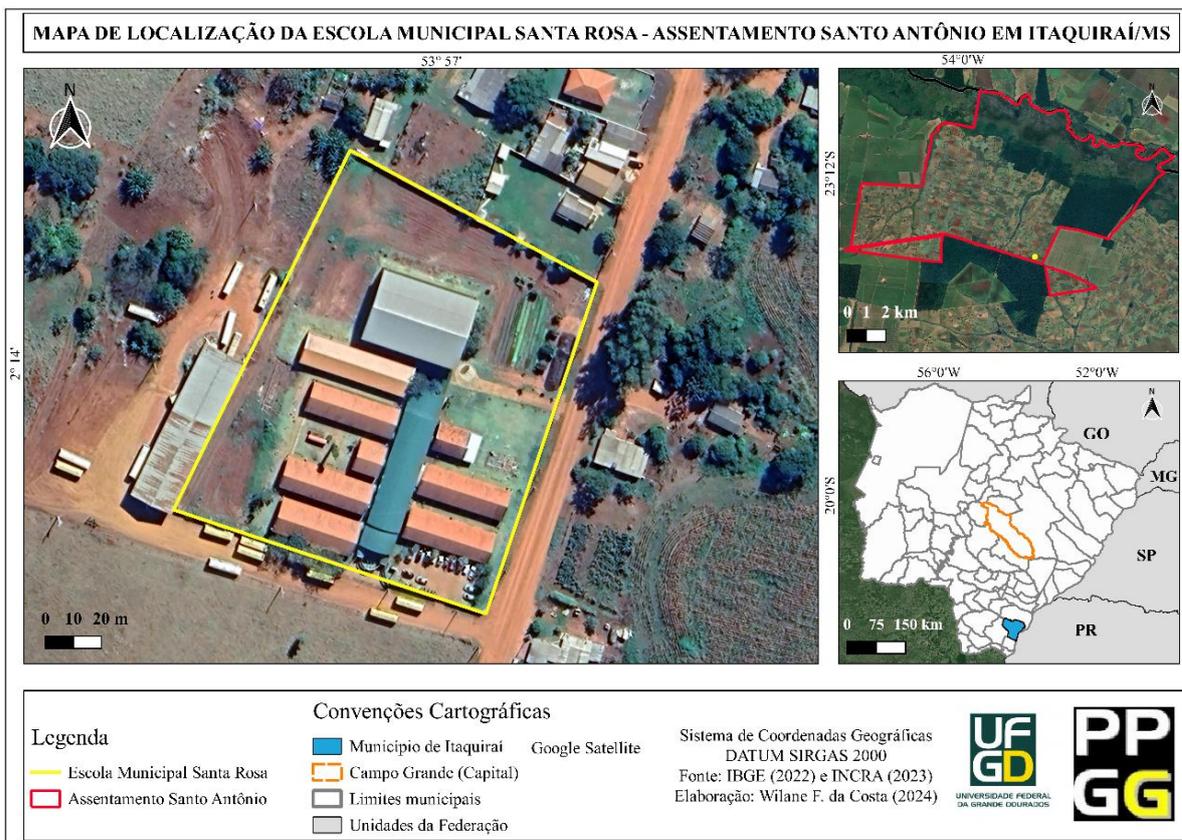


Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017

Esse modelo de prédio perdurou até o ano de 2017, quando a Escola Municipal Santa Rosa foi fechada no Assentamento Santa Rosa e transferida para as dependências da Escola Estadual Professora Tertulina, no Assentamento Santo Antônio.

Em 2018, com o fechamento do antigo prédio da Escola Municipal Santa Rosa no Assentamento Santa Rosa, a escola passou a ocupar o prédio da Escola Estadual Professora Tertulina Martins, localizado no Assentamento Santo Antônio, conforme mostrado na Figura 3. Atualmente, a escola conta com 18 salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, secretaria, sala de professores, sala de diretoria, banheiros, cozinha, cantina, despensa, palco, área de descanso (quintal), horta agroecológica e hidropônica, e uma quadra poliesportiva com arquibancada.

Figura 3- Mapa de localização da Escola Estadual Professora Tertulina/Escola Municipal Santa Rosa



Fonte: Adap. Ademir Terra, 2024.

O espaço da Escola Estadual Professora Tertulina abriga estudantes da rede estadual e municipal por meio de um termo de cooperação. A unidade conta com dois diretores e duas equipes docentes para atender às duas redes de ensino. Dos 1.500 estudantes matriculados, 230 são do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual de Ensino, atendidos nos períodos matutino e noturno. Os funcionários administrativos são mantidos tanto pela prefeitura quanto pelo Estado.

De acordo com Maciel e Camacho (2022), o prédio da Escola Estadual Professora Tertulina Martins de Oliveira é compartilhado com a Escola Municipal Santa Rosa Polo, que atende da Educação Infantil até o sétimo ano do Ensino Fundamental. Essa divisão ocorreu devido ao fechamento da Escola Municipal Santa Rosa, que estava localizada no Assentamento Santa Rosa. Com a inauguração da escola estadual, houve uma nucleação, transferindo todos os estudantes da antiga escola para a nova. Isso causou transtornos para a comunidade escolar, incluindo o aumento do deslocamento para muitos estudantes, superlotação nas salas e dificuldades para os pais acompanharem a vida escolar dos filhos devido à localização da escola.

3.2-Escola Municipal Santa Rosa- Extensão Caburai

A história da Escola Municipal Caburéy (Caburai) começa por volta de 2005, com a ocupação das terras da Fazenda Santo Antônio. A construção da escola contou com a participação ativa dos movimentos socioterritoriais, incluindo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETAGRI), a Federação da Agricultura Familiar (FAF) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT)

O imóvel na época estava subdividido em uma área com o nome de Santo Antônio, Caburai I, Caburai II, Caburai III. Nesse processo, os nomes das áreas ficam definidas como Santo Antônio, para as famílias ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Caburai I, com o nome de Projeto de Assentamento Itaquirai, para as famílias ligadas à Federação da Agricultura Familiar (FAF); com Caburai II, para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETAGRI), com o nome de Projeto de Assentamento Foz do Rio Amambaí; e Caburai III, para as famílias ligadas à Central Única dos Trabalhadores (CUT), com o nome de Projeto Caburai (Itaquirai, 2017, p. 8).

Em 2006, com a necessidade das crianças que viviam nos acampamentos às margens da BR 487, há uma mobilização dos pais, reivindicando uma outra alternativa para escola (**Figura 4**), em locais improvisados, no local conhecido como Sede Amarela na área Comunitária da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 2006.

Figura 4: Primeira escola Caburaí



Fonte: Arquivo da escola Caburaí

Em 2006, com a necessidade das crianças que viviam nos acampamentos as margens da BR 487, há uma mobilização dos pais, reivindicando uma outra alternativa para escola (figura 5), em locais improvisados, no local conhecido como Sede Amarela na área Comunitária da Central Única de Trabalhadores (CUT) em 2007 e permaneceu até 2016.

Figura 5: Escola improvisada na área da CUT



Fonte: arquivos da escola Caburaí, 2015.

É a partir de setembro do ano de 2016 que a Escola Municipal Santa Rosa - Extensão Caburaí faz uma mudança de localidade onde sai do prédio improvisado e é transferida para um novo prédio onde o mesmo foi ao encontro dos interesses da comunidade escolar, onde os estudantes passaram a ter mais conforto.

Figura 6: escola Caburaí



Fonte: arquivos da escola Caburaí

Em de 2016 ocorreu uma mudança como verificamos na **Figura 6** na escola e inicia-se uma nova história, onde os estudantes podem estudar em espaço mais confortável, e que oferece qualidade de vida aos estudantes e funcionários e também tranquilidade para a comunidade do entorno da escola.

3.3 – Levantamento de dados com os estudantes da EM Santa Rosa: conhecendo os sujeitos da Escola do Campo nos Anos Iniciais

Para contextualizar os estudantes descritos na pesquisa, é importante ressaltar que eles são filhos de camponeses assentados. Na reforma agrária brasileira, o termo "assentamento" refere-se a um espaço onde uma população é instalada, resultando em uma transformação do

espaço físico com o objetivo de exploração agrícola (Bergamasco; Blanc Pamard; Chonchol, 1997).

Ao refletirmos sobre a identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, Cruz e Batista (2013) destacam que ela precisa ser reconhecida em relação aos aspectos socioculturais, no sentido de pertencimento aos diversos espaços sociais que habitam.

De maneira geral, a escola desempenha um papel de grande relevância na construção da identidade dos sujeitos no campo. Como ressalta Caldart (2004), a escola é um dos primeiros lugares onde a criança vivencia de forma sistemática relações sociais mais amplas do que aquelas presentes no cotidiano familiar. A escola possui uma intencionalidade política e pedagógica, e muitos dos traços de seu caráter e dos valores que a criança assume ao longo da vida podem depender dessa dimensão.

Contribuindo com esse pensamento, Cruz e Batista (2013) afirmam que um estudante que vai à escola e ouve que deve estudar para ir para a “cidade grande” e que só assim será alguém na vida, dificilmente desenvolverá uma identidade com a qual se sinta verdadeiramente orgulhoso de ser um sujeito do campo. No entanto, se a escola adotar um discurso que valorize o sujeito do campo e sua cultura, o estudante terá mais facilidade para se reconhecer e construir uma identidade que realmente o represente.

Quando a escola destaca conteúdos com o objetivo de ressignificar novos olhares na construção de uma Educação do Campo, amplia-se a valorização das especificidades do sujeito do campo, o que se torna primordial. Na perspectiva de Arroyo (2002), os processos educativos devem estar vinculados às experiências vividas, ao trabalho, à cultura e às práticas sociais. Assim, é importante ressaltar que a escola é um direito dos sujeitos do campo, mas é necessário que haja uma integração entre os saberes formais e os saberes da vida cotidiana, valorizando os conhecimentos adquiridos fora da escola.

Por meio de um questionário, realizamos perguntas e atividades com aproximadamente 139 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º e 4º anos) na Escola Municipal Santa Rosa e na Extensão Caburá. Nosso objetivo foi entender a realidade dos educandos e captar suas percepções sobre o cotidiano após as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. As idades dos estudantes variavam de 9 a 16 anos.

O público da escola é composta por estudantes provenientes de assentamentos de reforma agrária, conforme indicado no Quadro 1, que apresenta o quantitativo de estudantes. Nesta pesquisa, estão presentes estudantes de 8 assentamentos, além daqueles que residem em fazendas no entorno da escola. Os resultados obtidos estão expostos no **Quadro 1**.

Quadro 1: Origem de estudantes por assentamentos e fazendas

Alunos	Assentamento
70	Santo Antônio
11	Santa Rosa
07	Caburay
11	Foz do Rio Amambaí
16	Itaquiraí
09	Guassú
02	Tamakavi
05	Boa Sorte
08	Fazendas

Fonte: Pesquisa de campo, 2022/2023.

A partir das entrevistas, buscamos identificar o local da residência dos educandos. Os dados revelam que eles são dos assentamentos P.A. Santa Rosa, P.A. Santo Antônio, P.A. Foz do Rio Amambai, P.A. Gassú, P.A. Boa Sorte e P.A. Tamakavi, além de fazendas no entorno. Como mostra o Gráfico 1, a maioria dos educandos entrevistados reside no assentamento Santo Antônio. Isso destaca a concentração em determinadas áreas e pode influenciar a alocação de recursos e a elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas das comunidades mais representativas.

a-Turmas de estudantes entrevistados

Para entender melhor as turmas entrevistadas, elaboramos o Quadro 2, que apresenta o quantitativo de estudantes por turma. Esta análise permite uma visão detalhada da composição das turmas e pode fornecer insights sobre a sua distribuição, possibilitando a identificação de padrões ou necessidades específicas em cada grupo. A partir desses dados, é possível adaptar estratégias pedagógicas e recursos para atender melhor às características e demandas de cada turma.

Este trabalho foi realizado pela professora pesquisadora na Escola Municipal Santa Rosa e na Extensão Caburaí durante os anos de 2022 e 2023, conforme apresentado na **Quadro 2**. Os educandos que participaram da pesquisa enfrentaram grandes dificuldades na

aprendizagem devido ao período de pandemia, já que muitas famílias não tinham acesso à internet. Como resultado, muitos chegaram ao 4º ano sem estarem alfabetizados.

Quadro 2: Quantidade de estudantes por turma que participaram da pesquisa

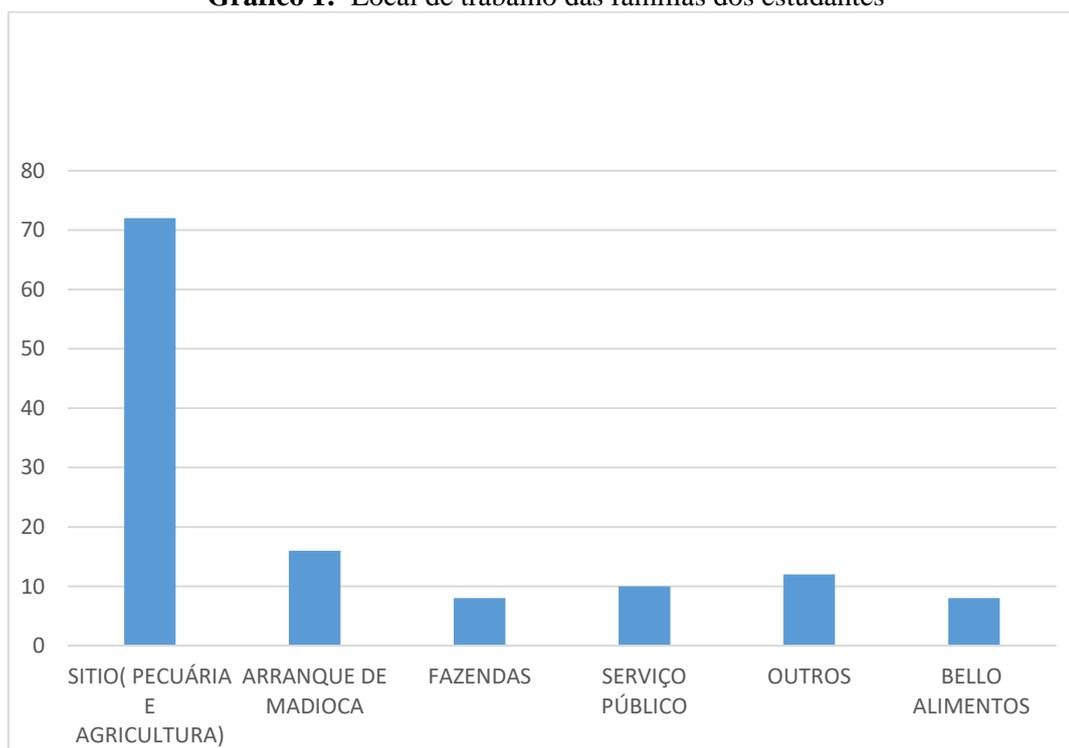
TURMA	ANO	ESCOLA	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
2°C	2022	Municipal Santa Rosa	38
4°A	2022	Municipal Santa Rosa / Extensão Caburay	30
4°A	2023	Municipal Santa Rosa	31
4°B	2023	Municipal Santa Rosa	34

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os educandos envolvidos na pesquisa são da Escola Municipal Santa Rosa e da Extensão Caburay. Embora a quantidade de estudantes esteja adequada aos limites estabelecidos, observou-se que eles apresentam grandes defasagens de aprendizagem principalmente porque vieram dos momentos do estudo remoto por conta da pandemia da Covid-19.

b- Local de trabalho das famílias dos estudantes

Investigar o local de trabalho das famílias dos estudantes entrevistados é crucial. Identificar se as famílias estão trabalhando na terra ou se estão migrando para a cidade pode fornecer *insights* sobre as condições econômicas e sociais que influenciam a vida escolar dos estudantes. Essa análise ajuda a entender melhor as dinâmicas familiares e suas implicações para a educação, permitindo a elaboração de estratégias mais eficazes para apoiar tanto os estudantes quanto suas famílias no contexto de suas realidades econômicas e sociais.

Gráfico 1: Local de trabalho das famílias dos estudantes

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023.

As famílias dos educandos envolvidos na pesquisa residem em diversos assentamentos do município de Itaquiraí. Observou-se que 56% dessas famílias obtêm seu sustento principalmente por meio da pecuária e agricultura familiar, refletindo a predominância dessas atividades na região. Além disso, 13% das famílias complementam sua renda com atividades sazonais, como o "arrancadão", que consiste na colheita de mandioca. Outros 6% trabalham na empresa de abate de frango chamada Bello Alimentos. Além disso, 13% das famílias estão empregadas em serviços públicos, como nas escolas, postos de saúde e como motoristas.

Essas informações destacam a diversidade econômica das famílias e indicam que, além das atividades principais de agricultura e pecuária, existem formas complementares de trabalho que contribuem para o sustento das famílias. A presença significativa de atividades sazonais e empregos em empresas locais e serviços públicos evidencia a importância de uma rede de apoio econômico diversificada, que pode influenciar o acesso a recursos e o envolvimento das famílias na vida escolar dos estudantes.

Partindo da ideia de Callai (2005), defendemos a necessidade de concepções teórico-metodológicas que permitam o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e compreender sua dinamicidade, superando o que é considerado verdade absoluta. Essa

abordagem nos leva a refletir sobre as diversas formas de compreender o mundo, buscando produzir um conhecimento legítimo e contextualizado.

c- Respostas dos estudantes a respeito do que mais gosta de fazer onde mora

Durante a pesquisa, questionamos os estudantes sobre o que mais gostam de fazer no local onde moram. Nessa interação, passaram a descrever e compartilhar suas experiências sobre o ambiente em que vivem, que é rico em particularidades, por isso, somente trabalhando com os contextos dos estudantes é seremos capaz de garantir uma Educação do Campo efetiva:

Para garantir uma Educação do Campo efetiva, é essencial promover uma abordagem pedagógica que valorize e compreenda a diversidade cultural e os saberes populares, fomentando o diálogo e a participação de todos os envolvidos de acordo com suas tradições (Santana, 2017, p.03).

E com relação ao que os estudantes mais gostam de fazer no lugar onde vivem, percebeu-se que as atividades praticadas no seu cotidiano acaba-se, muitas vezes, se confundindo com o seu trabalho, por exemplo: “trabalhar no sítio com a família” e isso mostra-se uma percepção em que o trabalho familiar aparece com mais ênfase na escola, logo sua opção, ainda que precoce, pela agricultura camponesa, em oposição ao trabalho na cidade.

Quadro 3: Respostas dos estudantes a respeito do que mais gosta de fazer onde mora

RESPOSTAS DOS ESTUDANTES	TOTAL
Trabalhar no sítio com a família	28
Ir para escola	40
Ir para o rio	47
Ir no mercadinho	18

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023.

Observou-se que a atividade "ir para o rio" foi a mais mencionada, com 47 estudantes indicando que é o que mais gostam de fazer no local onde moram. Além disso, 40 estudantes responderam que "ir para a escola" é algo de grande importância para eles, pois a escola serve como um espaço de socialização.

Vale enfatizar que 28 educandos mencionaram que "trabalhar no sítio com a família" é algo muito prazeroso. Essa atividade permite que eles realizem tarefas cotidianas com seus familiares, fortalecendo a amizade e os laços familiares.

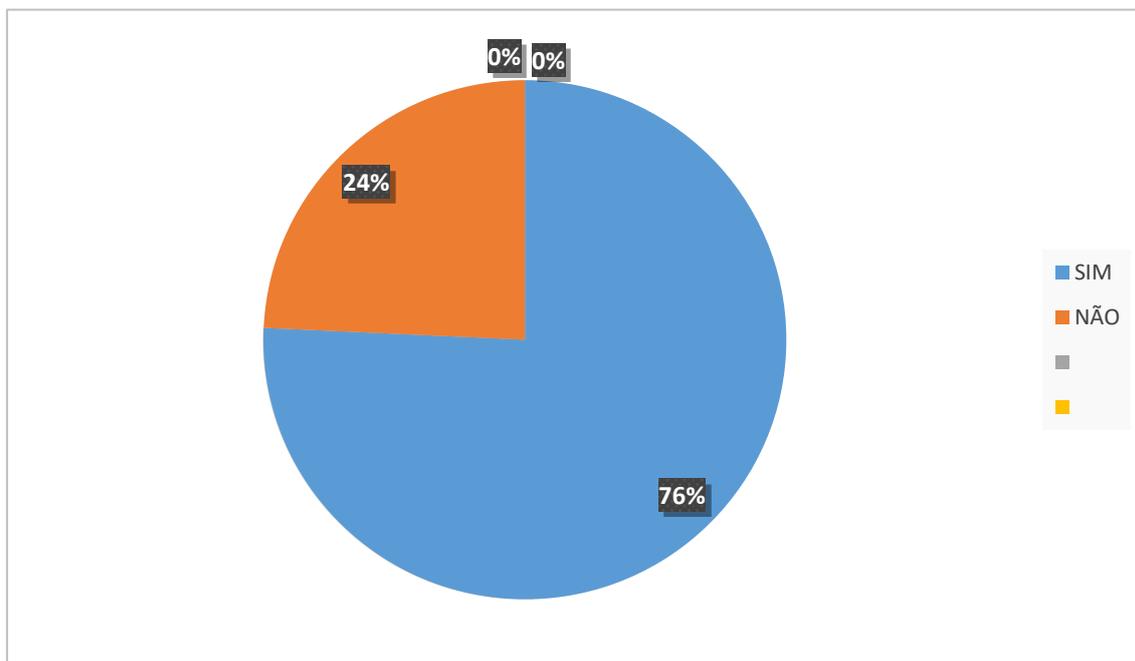
Além disso, os estudantes destacaram que "ir ao mercadinho" é uma vivência muito importante. Eles relataram que, nesse dia, podem escolher algumas das suas coisas preferidas para comer e também comprar material escolar, o que torna a experiência particularmente agradável.

É de extrema importância que a Educação do Campo ressalte, através de questionamentos, que o lugar onde o educando está inserido que é um cenário de constante luta por território, direitos, identidade e reconhecimento.

Nesta direção, concordamos que a Educação do Campo, ao trabalhar com a realidade do campo, desempenha um papel fundamental não apenas na promoção da aprendizagem dos estudantes, mas também como um ato político diante das demandas educacionais e das circunstâncias enfrentadas pelas comunidades rurais.

d- Respostas de estudantes que gostam de morar no campo

Assim, ao perguntarmos aos estudantes se gostam de morar no campo, o Gráfico 2 mostra que 76% dos educandos afirmaram gostar de viver no campo porque oferece muitas coisas boas como plantar, brincar e ir para escola de ônibus e enquanto 24% responderam que "não", expressaram uma opinião clara e argumentaram que morar no campo é difícil por que muitas vezes tem de ir para a cidade por que faltam muitas coisas, como acesso aos comércios e por que não possuem automóvel para ir na cidade.

Gráfico 2: Respostas dos estudantes se gostam de morar no campo

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023.

Partindo da concepção de que alguns não desejam ou não gostam de viver no campo, podemos concluir que esse desestímulo à permanência pode estar associado ao que Battestin (2010) menciona sobre a estrutura patriarcal, que oferece pouca autonomia aos jovens. Além disso, também pode estar relacionado às duras condições de trabalho na agricultura e à baixa remuneração dos produtos agrícolas enfrentadas pelos pais dos jovens enquanto camponeses.

Brumer (2006) e Silvestro et al. (2001) enfatizam que as dificuldades de reprodução social dos agricultores familiares, causadas pela escassez de terra e pelas condições mínimas para a produção, frequentemente contribuem para desvantagens na permanência dos jovens na agricultura, mesmo quando estes desejam continuar como agricultores.

e- Respostas dos estudantes sobre o que tem de melhor no lugar onde ele mora

Ainda nas entrevistas com os estudantes, perguntamos sobre o que eles consideram de melhor no lugar onde moram. No Quadro 4, podemos observar as respostas.

Quadro 4 - O que há de melhor no lugar onde moram

Lugar	Motivos relatados
Escola	Horta, educação física, amigos, e a merenda.
Espaço para brincar	O espaço do quintal da casa para brincar de bicicleta
Ônibus escolar	As amizades e o trajeto.
Os rios e os animais	Rio Amambai e cavalos, carneiros, etc.

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023.

Recebemos diversas respostas, e a maioria enfatizou que o melhor de morar no campo é poder ir ao rio e ter os animais que desejam. Outros estudantes mencionaram que a "escola" é a melhor parte do lugar onde vivem, pois é onde podem brincar com os colegas e aprender muitas coisas.

Deste modo, há uma grande necessidade de a escola ajustar a Educação do Campo às suas peculiaridades, abandonando propostas que visam apenas fixar crianças e jovens na terra e conter o êxodo rural. Para fortalecer a ideia de Educação do Campo, é essencial priorizar o local como espaço de construção da identidade do educando (Panho, 2017).

Outros educandos descreveram que gostam do lugar onde moram porque o "espaço amplo é para brincar". Isso revela que, ao brincar, a criança expressa seus anseios e sua percepção do mundo ao redor, vivendo plenamente sua infância. No campo, os educandos têm suas necessidades atendidas, pois as brincadeiras são diversificadas e vão além dos celulares. O ambiente rural oferece uma variedade de atividades, como andar de bicicleta, brincar de casinha, andar a cavalo, jogar pega-pega e ir ao rio, que contribuem para o reconhecimento e a adaptação ao meio em que vivem.

Uma de nossas entrevistas foi questionado o que os estudantes gostariam que fossem melhorados no lugar onde vivem, diante disto recebemos várias repostas pelas quais colocamos no quadro 5 para pontuarmos a opinião deles.

Quadro 5: O que você gostaria que melhorasse no lugar onde você mora

Motivos
A Escola pois ainda não tem um parque para os estudantes se divertirem.
As Estrada precisam ficarem boas para conseguir ir para a escola ou para a cidade.
A Saúde pois aqui nos finais de semana não tem médicos.
O Mercado aqui é tudo muito caro.

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023.

Constatamos em suas falas que os estudantes demonstram um grande interesse para que as mudanças no assentamento pudessem muito ajudar o local a melhorar. Declaram 4 lugares com maior urgência de mudanças sendo o primeiro, a escola, em que relataram a importância da construção de um parque. Outros mostraram interesse na melhoria das estradas que precisam melhorar para conseguirem ir para a escola ou para a cidade. Outros se mostraram extremamente preocupados com a saúde, pois nos finais de semana não tem médicos e, em seguida, houve um debate envolvendo o comércio local dos assentamentos que precisam ser melhorados, pois em relação a cidade as mercadorias possuem uma grande diferença de preços.

3.4-Entrevista com a Gestão da escola

A Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos socioterritoriais populares que buscam assegurar dignidade e qualidade de vida para as populações do campo. No estado de Mato Grosso do Sul, o Comitê de Educação do Campo acompanha e orienta as escolas do campo para garantir uma educação de qualidade, levando em conta os conhecimentos e as necessidades específicas desse contexto.

O debate sobre a Educação do Campo fundamenta-se nos ideais dos trabalhadores camponeses e é moldado por embates sociais, buscando um processo educativo que considere aspectos culturais, políticos e econômicos. Nesse contexto, é crucial entender o papel da Gestão Escolar e os desafios que ela enfrenta nas escolas do campo.

Nesta perspectiva, Baldin e Pagliarin (2021, p. 2) destacam

O papel do gestor escolar nas escolas é de suma importância para que seja possível a melhor organização dos princípios pedagógicos e também administrativos da escola, com o intuito de conduzir e organizar não somente o espaço escolar, mas a comunidade como um todo, buscando um diálogo aberto e um melhor planejamento. Assim, os gestores das escolas atuam como mediadores no processo de transformação do ensino, buscando o trabalho coletivo para que seja possível a resolução dos problemas. Nas escolas do campo não é diferente, é imprescindível a participação de todos para as futuras decisões das escolas, para que seja possível a formação de um espaço de construção de ideias, diálogos e valores. Assim, um trabalho em conjunto com a comunidade escolar é sinônimo de mediação, planejamento e democracia. Sem essa participação, não é possível haver gestão democrática.

Diante disto quando fomos a campo entrevistar os gestores da escola do campo e questionamos: “qual a importância da gestão escolar numa escola que atende estudantes do campo?” A resposta do Gestor A foi: “*A gestão escolar pode influenciar nas ações pedagógicas e nas práticas educacionais que valorizam a educação no campo também apoiar e intensificar a execução de projetos em parceria com a comunidade bem como implementar a gestão democrática com característica da cultura local*”.

Assim é essencial promover iniciativas que fortaleçam a prática educacional, levando em conta a realidade do sujeito do campo como elemento central de análise nos aspectos como cultura, valores da comunidade, sustentabilidade e a conexão com a terra.

Já o Gestor B menciona que “*A gestão escolar tem um papel importante para o desenvolvimento de ações voltada para o processo de ensino e aprendizagem bem como também a valorização da cultura e dos recursos oriundos da comunidade a qual a escola está inserida*”.

Constatamos assim que a autonomia e a gestão democrática são concepções indissociáveis e de acordo com Barbosa e Pessoa (2016) o papel do gestor escolar é fundamental para que o currículo das instituições de Educação do Campo incorpore assuntos que sejam relevantes tanto para estudantes e professores quanto para toda a comunidade local. E deste modo é essencial considerar o contexto de significados que está interligado à vida e às lutas da comunidade.

Nesta direção, o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer por meio de práticas que busquem transformar a realidade dos indivíduos envolvidos. Diante deste contexto, a implementação de uma abordagem educacional diferenciada, alinhada com as propostas e concepções da Educação do Campo, propicia mais dinamismo e engajamento para a escola e comunidade.

Ao questionar os gestores sobre como a gestão escolar aborda a questão do campo no projeto político-pedagógico, a resposta foi a seguinte: Gestor A: “*Envolvendo a comunidade escolar interna e externa nas ações político pedagógicas e na valorização de projetos voltados para a Educação do Campo*”.

Entende-se que, quando há envolvimento da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico, Gadotti (1994) menciona que é responsabilidade de todos os segmentos representados na gestão democrática promover a autonomia da unidade de ensino. Isso se dá por meio da construção ou ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, valorizando a diversidade da comunidade escolar.

Para o Gestor B: *“Quanto ao projeto político pedagógico, na modalidade da Educação do Campo, esse é construído com o objetivo de atender às peculiaridades voltada à realidade camponesa com o intuito de valorizar a sua origem considerando a diversidade de fatores que devem ser respeitados visando a qualidade de ensino e aprendizagens”*.

Corroborando com a visão dos gestores, Caldart (2012) destaca que a intencionalidade do Projeto Político-Pedagógico deve ser voltada para a formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas para um projeto político. Dessa forma, a Escola do Campo desempenha uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social.

Prosseguindo com o questionamento aos gestores: quais as ações que são realizadas na prática pedagógica da escola que valorizam o sujeito do campo? Respostas no quadro 6.

Quadro 6: Ações que são realizadas na prática pedagógica da escola que valorizam o sujeito do campo

Gestor A	<i>“Projetos escolares disciplinares em que envolve o aluno no conteúdo relacionando sua realidade ao local em que mora contextualizando toda a teoria vivenciada pelo aluno”</i> .
Gestor B	<i>“Evidenciando a teoria e a prática pedagógica em sala de aula o aluno tem a oportunidade de participar dos projetos voltados à realidade do campo como a horta escola e as visitas de campo em comunidades das agricultores que desenvolve uma boa produção agrícola com o objetivo de despertar o interesse aos temas em intitulados nas disciplinas específicas da educação no campo.”</i>

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023. Org.: Souza, Ivone de Oliveira Carvalho

Quando refletimos sobre as repostas dos gestores Secad (2007) menciona que para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em “cheque” ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Ou seja, quando se trabalha a *prática pedagógica* voltada à realidade do campo, contribuimos para desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, e assim revertemos as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

Dando sequência ao questionamentos aos gestores fizemos a seguinte pergunta: se a secretária de educação oferece cursos de formações continuada na perspectiva da Educação do Campo aos docentes. As respostas estão no quadro 7.

Quadro 7: A secretária de educação oferece cursos de formações continuada na perspectiva da Educação do Campo aos docentes?

Gestor A	<i>“São poucos os investimentos em materiais práticos, calendário inflexível e a carga horária do aluno e do professor incoerentes com as práticas do campo”.</i>
Gestor B	<i>“A Escola do Campo não tem um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho no tema. Também, falta de formação continuada aos profissionais com os temas o que proporcione o conhecimento diretamente ligado ao campo”.</i>

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023. Org.: Souza, Ivone de Oliveira Carvalho

Percebeu-se pelas falas do gestores a falta de formação continuada para atuação nas escolas do campo, isso configura numa problemática para a garantir a qualidade da Educação do Campo.

Corroborando com Silva e Santos (2022) a formação inicial e a continuada de professores do campo tem apresentado grandes desafios que precisam serem superados, principalmente, no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para educação ofertada aos povos campestres.

Nesta linha de pensamento, os programas de formação continuada para educadores do campo devem incluir temas como agroecologia, sustentabilidade, direitos humanos e metodologias de ensino que valorizem os saberes locais. Além disso, é importante que esses programas promovam a troca de experiências entre os educadores, fortalecendo a rede de ensino e aprendizagem no campo.

A formação continuada também deve incentivar a pesquisa e a inovação pedagógica, permitindo que os educadores desenvolvam projetos que atendam às necessidades específicas de suas comunidades. Isso contribui para a construção de uma educação mais relevante e significativa, que respeite e valorize a cultura e os saberes do campo.

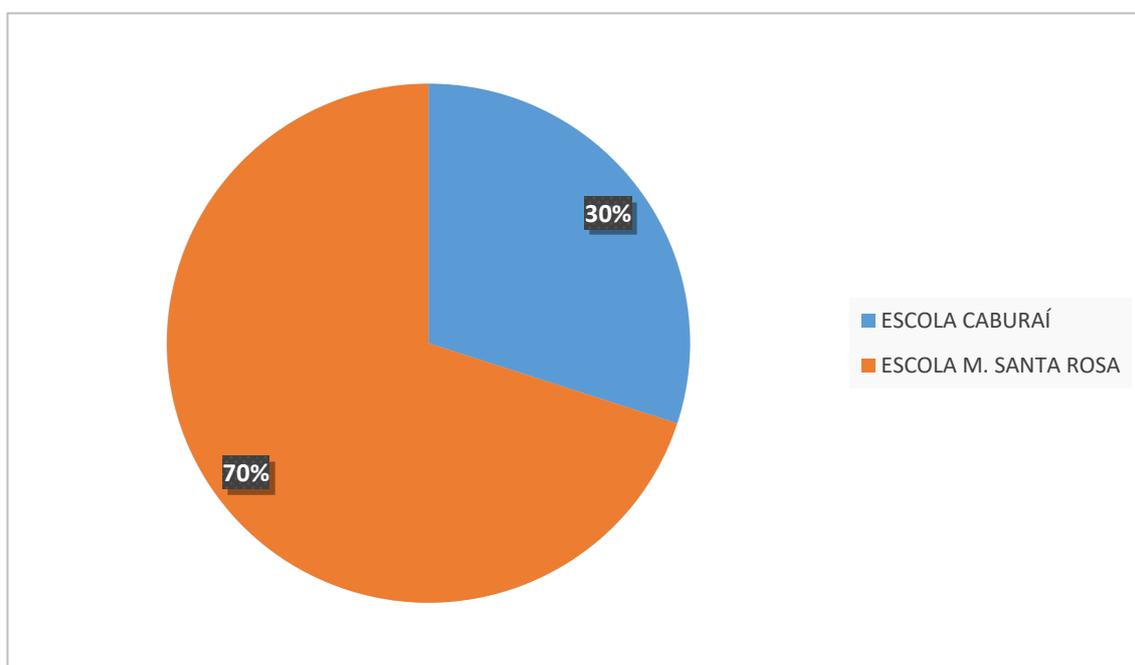
Em resumo, a formação continuada é um processo fundamental para a melhoria da qualidade da Educação do Campo. Ela capacita os educadores a enfrentar os desafios do meio rural e a promover uma educação que contribua para a sustentabilidade. Em suma, a formação continuada proporciona aos educadores a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, desenvolver novas metodologias e refletir sobre suas práticas pedagógicas contextualizadas e voltadas para as especificidades do meio rural.

3.5 -Entrevista com professores da Escola Municipal Santa Rosa e Extensão Caburaí

Reafirmando, esta dissertação propôs uma análise do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santa Rosa, localizada no Assentamento Santo Antônio/MS. O objetivo é refletir sobre a prática do ensino de Geografia na Educação do Campo. Para tal, buscamos descrever as características e concepções da Educação do Campo e identificar a percepção dos professores dos anos iniciais que lecionam a disciplina de Geografia na escola situada no contexto rural.

Diante disso, as entrevistas foram realizadas com 20 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santa Rosa e também da Extensão Escola Caburaí.

Gráfico3: Local que lecionam os professores que foram entrevistados

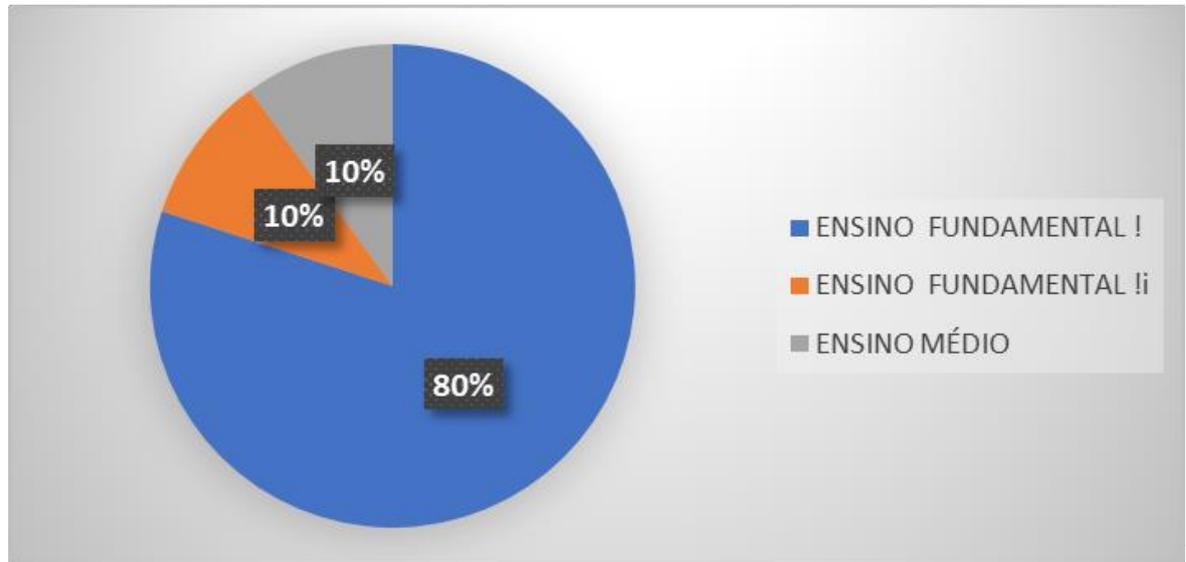


Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023. Org.: Souza, Ivone de Oliveira Carvalho

Diante do gráfico, percebe-se que 70% dos professores entrevistados atuam majoritariamente na Escola Municipal Santa Rosa (Pólo), que atende uma demanda muito maior de estudantes dos assentamentos próximos. Já 30% dos professores estão lecionando na Extensão Caburaí, uma escola que possui estudantes matriculados apenas no período matutino, pois não funciona no período vespertino. Em seguida, foram entrevistados sobre as etapas da

educação básica em que lecionam a disciplina de Geografia, e a conclusão é apresentada no gráfico 3.

Gráfico 3: Em quais etapas da Educação Básica você leciona a disciplina de Geografia

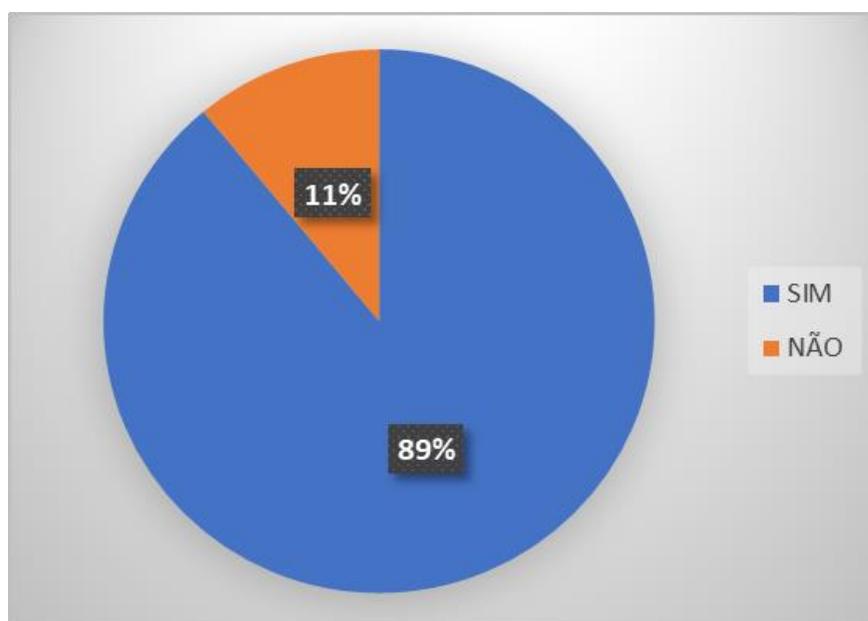


Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023. Org.: Souza, Ivone de Oliveira Carvalho

De acordo com o gráfico, 80% dos professores entrevistados lecionam Geografia exclusivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, 10% desses professores atuam tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, e os outros 10% lecionam Geografia tanto nos anos iniciais quanto no Ensino Médio.

Durante a entrevista, uma das perguntas feitas aos professores abordou se a escola em que lecionam incorpora aspectos pedagógicos que enfatizam as reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo.

Gráfico 4: Você considera que a escola que você leciona tem perfil voltado ao campo?



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023. Org.: Souza, Ivone de Oliveira Carvalho

Observou-se que 89% dos professores entrevistados afirmaram que a escola tem buscado incorporar na disciplina de Geografia a identidade dos povos do campo, respeitando seu modo de vida, sua dinâmica social e integrando seus saberes e experiências no processo pedagógico (Machado, 2003, p. 75). No entanto, 11% mencionaram que o ensino de Geografia nas escolas do campo não está alinhado com uma prática pedagógica voltada para o contexto rural. Além disso, buscamos entender com os professores como o Projeto Político-Pedagógico de sua escola aborda a realidade dos sujeitos que vivem no campo e se as propostas pedagógicas são adequadas para essa realidade.

Em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, orientou a construção do Projeto Político-Pedagógico para reconhecer a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e educativa. Essa abordagem enfatiza a gestão participativa em todos os segmentos da comunidade escolar, promovendo um processo dinâmico e articulado.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento em que se formula objetivos e ações, com metas estabelecidas na escola. É uma forma de organizar o trabalho pedagógico escolar. Assim, é necessário...

[...] elaborar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) para as escolas de educação básica do campo, destacando-se a importância de se refletir sobre a educação e o projeto educativo da escola que se quer para o campo. Assim, buscou-se [busca-se] apreender o sentido da luta por educação pública, desencadeado pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP (Macedo, 2015, p.191).

A Lei 9394/96 estabeleceu a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino em elaborar e executar sua proposta pedagógica, promovendo uma gestão democrática do ensino público na Educação Básica. Isso inclui a participação de profissionais da educação e da comunidade local na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, por meio de conselhos escolares e órgãos equivalentes. Dessa forma, a lei garante a participação ativa dos pais e fortalece os laços entre família e escola.

Quadro 8: Quanto ao Projeto Político Pedagógico de sua escola, as propostas pedagógicas são voltadas a realidade dos sujeitos que moram no campo?

RESPOSTAS	TOTAL
Sim	4
O PPP precisa ser reformulado para atender as necessidades dos povos do campo	14

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2023. Org.: Souza, Ivone de Oliveira Carvalho

A intenção desta pesquisa é examinar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Santa Rosa, focando em como as propostas pedagógicas atendem à realidade dos sujeitos que vivem no campo. A pesquisa envolveu entrevistas com professores efetivos e contratados que lecionam a disciplina de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os docentes da escola, constatou-se que 80% deles, ou seja, 4 dos 5 professores entrevistados, afirmam que as propostas pedagógicas estão alinhadas com a realidade dos estudantes.

3.5.1- Práticas docentes no ensino de Geografia na Escola Municipal Santa Rosa e Extensão Caburaí

O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental é importante para a formação dos estudantes, pois ajuda a construir uma compreensão do mundo e a desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e geográficas.

Diante do contexto ressaltaremos aqui algumas atividades pelos quais alguns professores relataram que realizaram para enfatizar a o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim ao serem questionados sobre algumas práticas realizadas na sala para consolidar a Educação do Campo o *professor A* respondeu:

A minha prática em sala no ensino de geografia precisa estar interligadas com o processo de alfabetização buscando perceber a realidade do mundo em que vivemos. E assim, as atividades partem no sentido ampliar o conhecimento do entorno da escola, a comunidade local, atividades econômicas das famílias, para que os alunos desenvolvam o olhar crítico sobre o mundo, num processo que estimula o desenvolvimento da curiosidade para tornar interessante o aprendizado e ser significativo para a sua vida (A.G. L, Professora A, leciona no 2º ano).

Percebemos nesta resposta que o ensino de geografia nos anos iniciais tem como base os fundamentos a respeito da vida cotidiana, do conhecimento de um modo geral e, singularmente, pensando as políticas educacionais no contexto atual, e atuando na lógica local, regional e global.

O professor B, destaca que:

Embora o Projeto Político Pedagógico não esteja relacionado os conteúdo no contexto da Educação do Campo buscamos mediante a BNCC as propostas e orientações para o ensino de geografia no seu aspecto geral e assim em minha turma de 3º ano o ensino referente à geografia está baseado na formação para a cidadania, tendo como fundamento o interesse em pensar a formação humana numa perspectiva de formação do cidadão, deste modo as atividades para o 3º ano em geografia engloba os conceitos geográficos do município que o aluno está inserido (M.M, leciona no 3º ano).

Observando a resposta do professor B, nota-se que o ensino da geografia nas escolas do campo é ainda um assunto que precisa ser tratado com atenção e neste sentido faz-se necessário que as escolas possam contextualizar os objetivos da Educação do Campo correlacionando a dinâmica s camponesa no espaço e no tempo, para que haja a compreensão dos diferentes espaços geográficos , contribuindo para uma educação voltada aos estudantes do campo, no contexto da sociedade com suas contradições e particularidades.

Noutras linhas nota-se que diante dos relatos dos professores nas escolas do campo é preciso partir do embasamento da Geografia Crítica onde Alves e Magalhaes (2012) destacam que a mesma desenvolve a base para um ensino que ajuda a elucidar os processos históricos

da sociedade, relacionando a dinâmica social no espaço e no tempo, de modo a compreender os diferentes espaços geográficos sem perder a relação das partes com o todo, contribuindo assim para o entendimento dos aspectos em sua totalidade.

Neste sentido concordamos com Alves e Magalhaes (2012) em que os mesmos mencionam que trabalho com ensino de geografia no campo devem acontecer de modo que as desigualdades sociais, econômicas e espaciais não sejam de forma alguma, ser ignoradas. E assim elas devem atuar como uma fonte de inspiração fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e dialético no ensino de Geografia. Logo, as particularidades de diferentes grupos, seja de moradores das áreas periféricas das cidades, do campo ou mesmo nas interações relacionadas a gênero e cultura, representam aspectos cotidianos que precisam ser integrados à realidade dos estudantes. Isso permitirá uma interação dialética entre o conteúdo geográfico abordado em sala de aula e a vivência dos educandos, estimulando, assim, uma maior compreensão e uma análise crítica por parte dos alunos.

3.6- Visita à propriedade agroecológica Recanto Selvagem feita pela pesquisadora

A aproximação entre a Educação do Campo e a Agroecologia tem sido objeto muito trabalhado neste período recente, construída num diálogo sistemático, em diferentes tempos, espaços e dimensões: em seminários e encontros nas escolas do campo com os complexos temáticos e temas geradores, principalmente, nas aulas de Geografia e Terra Vida Trabalho (TVT).

Atualmente, a Educação do Campo tem estabelecido uma colaboração com a Agroecologia devido às suas relações fundamentais, que se conectam de maneira estruturante às contradições presentes no contexto da questão agrária, nos projetos de agricultura, na base tecnológica e na organização do campo e aliança se contrapõe ao modelo de educação rural que considera o camponês e as comunidades tradicionais como resquícios de um passado arcaico, a serviço do “progresso” e de uma modernização conservadora, claramente definida pelo agronegócio (Caldart, 2012).

Conforme Silva e Vasconcelos (2021) a Agroecologia surge nesses territórios a partir da prática histórica dos camponeses e dos povos originários, apesar de o conceito contemporâneo tenha emergido por volta do século XX, que passou a ser estruturado como uma ciência com conteúdo e metodologias, é neste contexto recente que sua importância como um movimento de luta que se destaca, especialmente na batalha pela garantia da reprodução

social dos povos do campo incluindo assim o direito à alimentação saudável, tanto nas áreas rurais quanto urbanas, promovendo uma nova discussão sobre elementos para um novo projeto de sociedade.

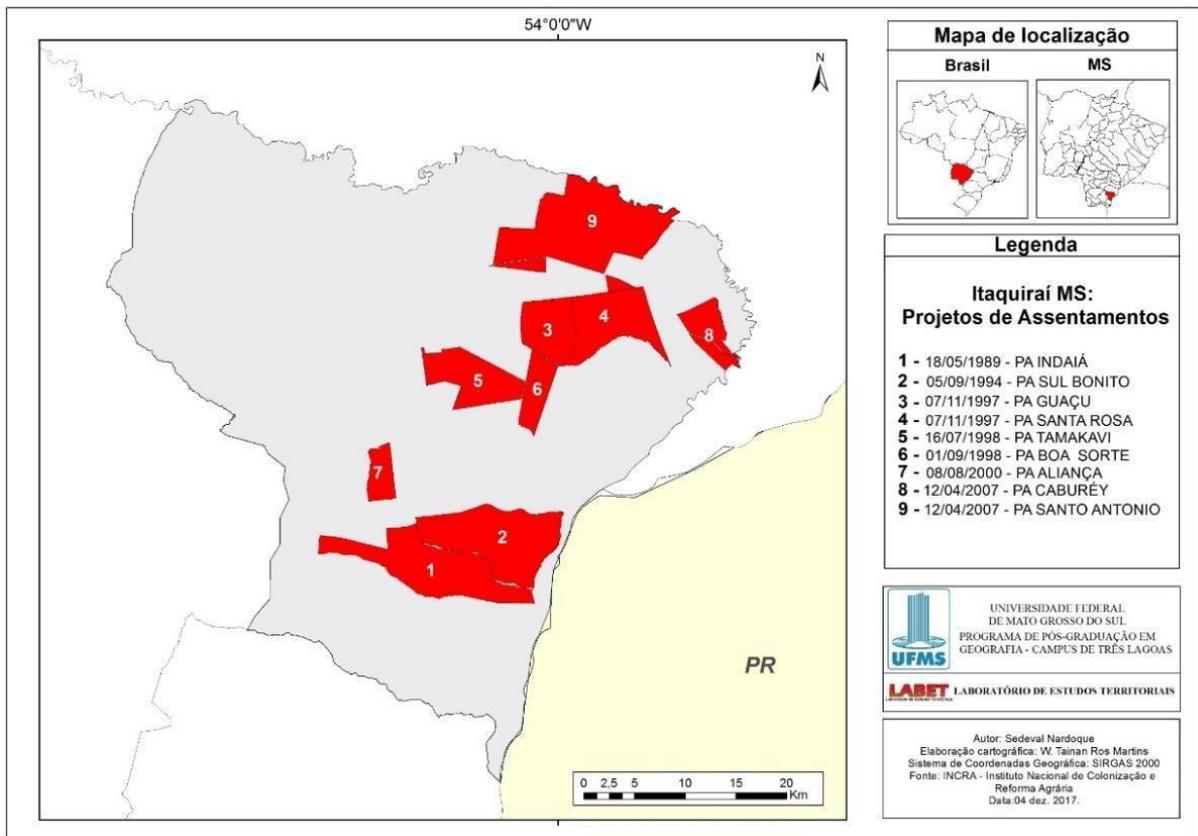
Concordando com Caldart (2012) nota-se que para promover uma agricultura sustentável e produtiva, a agroecologia orienta a adoção de práticas como: utilização da energia solar por meio da fotossíntese; manejo do solo reconhecendo-o como um organismo vivo; gerenciamento de processos ecológicos, como sucessão vegetal, adubação verde, ciclos minerais e relações entre controle de predadores e pragas; cultivo de diversas espécies em conjunto com plantas silvestres, visando aumentar a biodiversidade dos agroecossistemas; e a reciclagem da biomassa, que inclui também os resíduos urbanos.

A agroecologia pode ser entendido como...

[...] o manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação social coletiva que apresentem alternativas à atual crise civilizatória. E isso por meio de propostas participativas, desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para fazer frente à atual deterioração ecológica e social gerada pelo neoliberalismo (Sevilla- Guzmán, 2001, p. 1).

A questão ligada à Agroecologia no município de Itaquiraí tem sido pouco discutida, mas na prática, muitos já vem realizando um trabalho voltado a produção de orgânicos. Assim, eu fui a campo conhecer produtores com selo agroecológico. O local foi o assentamento Sul Bonito (conforme na **figura 7**) no lote 148 por nome de Recanto Selvagem, onde passamos boa parte do dia conversando sobre as práticas agroecológicas, realizadas pelo produtor C. C. que possui selo de produtos orgânicos.

Figura 7: Itaquirai (MS): Projetos de Assentamentos Rurais



Fonte: Nardoque; Kudlavicz, 2019 apud Maciel; Camacho (2022).

Figura 8: Selo de produto Orgânico.



Fonte: Produtor Cícero Carneiro

O produtor C. C. fez uma narrativa de como tudo começou para tornar-se um produtor de alimentos orgânicos e destacou em seu depoimento sobre como tudo começou em sua história como produtor de alimentos orgânicos.

Por volta do ano de 2009 eu pensei em formar um grupo de agroecologia de produtores que tinham interesse por afinidades ideológicas e interesses de produzir e preservar a natureza com produtos orgânicos, ou seja, com alimentos livres de agrotóxicos e saudáveis. Foi aí que gente saiu no assentamento e arrumei sete membros e formou um grupo de agroecologia e deu tão certo que hoje faço parte da Associação de Produtos Orgânicos de Mato Grosso do Sul (APOMS) onde a mesma é uma comissão de avaliação e verificação para ver se a propriedade que quer ser produtor está apta para o certificado ou não. Mas, para isso, o produtor tem que participar do grupo de agroecologia e ele tem que fazer registro das atividades e tudo certinho e não usar agrotóxicos preservar a natureza e todo bem estar na natureza e o meio ambiente e os animais ao todo quando se pensa na agroecologia estamos falando de um todo, onde a agroecologia pega todas as áreas como da Ciências, Tecnologia, Saúde e Educação, ou seja, está tudo englobado na produção agroecológica (C. C., produtor agroecológico, 2024).

Diante da narrativa do produtor percebemos a vasta experiência que possui nas práticas sustentáveis e durante a entrevista seu filho estava junto, pois, está sempre engajado nos serviços da horta. Na ocasião, percebemos que o filho gosta de ajudar o pai e trabalhar com agricultura orgânica. E ao continuar com a entrevista, perguntei ao Sr. C.C. na opinião dele quanto à agroecologia:

A prioridade da gente, primeiramente, era produzir alimentos saudáveis para a gente se alimentar, para a subsistência e também para poder comercializar para os produtores e estar disponibilizando a um preço acessível para quem tiver interesse em consumir os produtos saudáveis.

Em contrapartida, uma vez consumindo os produtos saudáveis, o consumidor vai estar aí prezando pela sua saúde. Pois, a gente sabe que a contaminação via alimento é gradativa. Ela vai contaminando lentamente, como se fosse um conta gotas, contando as gotas de agrotóxicos que vão se alojando no organismo das pessoas.

E aí, quando as pessoas alcançam uma certa idade, aí começam a aparecer as consequências e como é que ele vai descobrir que pode ser o consumo de muitos produtos contaminados com agrotóxicos. Então, já é um modo de prevenir a saúde dos animais, da terra, do solo...

A primeira coisa que o produtor tem que fazer em uma propriedade que tem problemas com doenças nas plantas, não é meter mais veneno nela, ela já está doente, até o solo já está doente, porque ele vai colocar mais veneno para acabar de intoxicar mais ainda.

E aí a planta vai se alimentar deste agrotóxico que ele utiliza. Vai ficar resíduo ali no solo, vai matar a microvida do solo. E aí o combate referente às pragas

e às doenças se dá como se fosse a gente que estivesse doente. Quando a gente tá doente, a gente vai fazer o quê? E o solo é a mesma coisa.

Você investindo na recuperação, sabendo o que está acontecendo com o solo, você vai corrigir aquele problema. Pode ser deficiência de cobre, de cálcio, de boro, de ferro, de manganês, enfim, tem um monte de, bastante nutrientes. A gente sabe que o sistema de produção depende de 18 nutrientes. A gente sabe que o sistema de produção depende de 18 nutrientes.

E o sistema convencional de produção só usa 3, NPK, nitrogênio, fósforo e potássio. Que o organismo dos animais precisam? Que as plantas precisam? Como é que fica?

Por exemplo, o ataque de lagarta...

Aí você vai e joga calcário para corrigir a acidez. Se a terra está deficiente em boro, você tá jogando calcário fora, porque a planta não consegue solubilizar, absorver aquele boro, questão de miligramas de nutrientes que está faltando no solo.

Uma vez, você corrigindo, você está evitando aí, a planta vai ser uma planta saudável.

Os insetos não vão atacar, porque os insetos não atacam plantas saudáveis. Tanto que o organismo sadio, nem uma doença, se ataca ou quando atacar, ela pega bem fraquinho e já é passageiro. E o inseto, assim, quando ele vai comer uma planta que está com toda a sua vitalidade, ele não consegue se alimentar, porque vai causar problemas digestivos nos insetos e assim ele vai morrendo (C. C., produtor agroecológico, 2004).

Quando observamos a fala do produtor, podemos considerar que o mesmo é um camponês que está cercado de um vasto conhecimento de todo o manejo de como produzir alimentos saudáveis e, ao mesmo tempo, manter a sustentabilidade do meio ambiente e percebeu-se que todos os conhecimentos ele vivencia em suas práticas.

Dentre as práticas agroecológicas destaca-se as plantações de Carinata⁵, entre as hortaliças na **figura 9**, em que, além de ter um potencial para biocombustíveis, ela pode ser um importante parceiro na diversificação das culturas, promovendo a saúde do solo e diminuindo a dependência de fertilizantes químicos, o que representa um avanço significativo em direção a práticas agrícolas mais sustentáveis.

⁵ Carinata é um tipo de planta oleaginosa pertencente à família das Brassicaceae, conhecida também como mostarda de canola. Ela é cultivada principalmente por suas sementes, que são ricas em óleo e têm um perfil de ácidos graxos benéfico.

Figura 9: Plantio de Carinata entre as hortaliças



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Assim enfatizando Ferreira (2021), a agricultura agroecológica é uma opção com aspectos inovadores de produção na agricultura camponesa por se configurar em um espaço alternativo de resistência porque se busca construir novas formas de relação, baseadas na cooperação, na solidariedade e no respeito à vida e ao meio ambiente.

Para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável e produtiva, a agroecologia orienta práticas de: aproveitamento da energia solar através da fotossíntese; manejo do solo como um organismo vivo; manejo de processos ecológicos – como sucessão vegetal, ciclos minerais e relações predador–praga; cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade dos agroecossistemas; e ciclagem da biomassa – incluindo os resíduos urbano (Caldart, 2012, p. 62).

Ainda em estudo da propriedade agroecológica do produtor C.C., a prática de irrigação para as hortaliças são feitas diretamente com água da “mina”, onde o produtor tem uma Roda de água e a mesma chega até o armazenamento numa caixa, conforme a **figura 10**, e depois a irrigação é feita de modo totalmente tradicional com utilização de regadores.

Figura 10: Armazenamento de água para irrigação



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Dentre outras práticas sustentáveis, foram observadas também a utilização de coberturas orgânicas, conforme a **Figura 11**, ou seja, a cobertura orgânica é a prática que refere-se a qualquer resíduo vegetal que se acumula no solo. Bactérias, fungos e outros microrganismos se alimentam desse material em um processo chamado decomposição, que é a forma natural de reintegrar à terra o material orgânico proveniente da geração anterior.

Figura 11: Cobertura Orgânica



Fonte: arquivo pessoal da autora

Diante disto, a cobertura orgânica não apenas conserva umidade, mas também, alimenta as plantas, as minhocas, micróbios e outras espécies de vida no solo. A matéria orgânica decomposta por estas várias formas de vida, facilita a aglutinação das partículas do solo em uma estrutura mais grumosa, que retém melhor a água e os gases necessários para a vida das plantas.

Entendemos aqui que a agroecologia vivenciada e praticada no sítio Recando Selvagem do produtor C. C., contribuiu efetivamente para a sustentabilidade da natureza e da saúde das pessoas que adquirem os produtos orgânicos. Espera-se que outros produtores possam buscar alternativas sustentáveis para a produção de alimentos na perspectiva de cada vez mais promover uma sociedade consciente de suas práticas para o bem estar dos recursos naturais e de uma sociedade justa e que contribui para a sustentabilidade local, regional e global.

3.7- Atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora-pesquisadora

O presente subtítulo apresenta os resultados sobre a prática das aulas realizadas na Escola Municipal Santa Rosa - Extensão Caburaí durante o ano letivo de 2022. Buscamos relatar no processo de organização do espaço geográfico, as ações que valorizam o ensino da geografia a partir das vivências do campo.

Primeiramente, é importante destacar que o trabalho realizado neste capítulo enfoca atividades voltadas à alfabetização dos estudantes, que enfrentam significativas dificuldades nos anos pós-pandemia de Covid-19.

As atividades na disciplina de Geografia concentram-se no ensino da Diversidade Cultural, onde o termo diversidade cultural indica o conjunto de práticas e tradições culturais de uma localidade. Os diferentes ritmos musicais, os pratos típicos, as festividades e as manifestações populares brasileiras são exemplos da diversidade cultural do país. Com ênfase nos conceitos geográficos como lugar, campo, cidades, pertencimento, território e atividades econômicas. Para abordar esses conceitos, de “lugar” foi selecionado o texto "A Vaca Estrela e o Boi Fubá", um cordel escrito por Patativa do Assaré e cantado por Rolando Boldrin.

Vaca Estrela e Boi Fubá

Seu doutó me dê licença pra minha história contar.
 Hoje eu tô na terra estranha e é bem triste o meu penar
 Mas já fui muito feliz vivendo no meu lugar.
 Eu tinha cavalo bão, gostava de campear.
 E todo dia aboiava na porteira do currá.

Ê la a ê Vaca Estrela,
 Ô Boi Fubá.

Eu sou fio do Nordeste, não nego meu naturá
 Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá
 Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginar,

Minha linda Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá
 Quando era de tardezinha eu começava a aboiar

Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
 Ô ô ô Boi Fubá.

Aquela seca medonha fez tudo se trapaíar,
 Não nasceu capim no campo para o gado sustentar
 O sertão esturricou, fez os açude secar
 Morreu minha Vaca Estrela, se acabou meu Boi Fubá
 Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiar

Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô Boi Fubá.

Hoje nas terra do sul, longe do torrão natá
Quando eu vejo em minha frente uma boiada passar,
As água corre dos óio, começo logo a chorá
Lembro a minha Vaca Estrela e o meu lindo Boi Fubá
Com saudade do Nordeste, dá vontade de aboiar.

Ê ê ê la a a a ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô Boi Fubá.

(Patativa do Assaré)⁶

Neste sentido, a metodologia da aula foi conduzida de forma sistemática, começando com uma introdução à geografia centrada na cultura camponesa. Exploramos os movimentos socioterritoriais que incentivam a vida no campo e discutimos as razões pelas quais os indivíduos migram para a cidade. Também abordamos os costumes, a diversidade social e linguística, com o objetivo de aprimorar a formação cidadã dos estudantes e desenvolver diferentes dimensões do ser humano no processo educativo escolar.

Figura 12 Alunos cantando a música Vaca Estrela e Boi Fubá

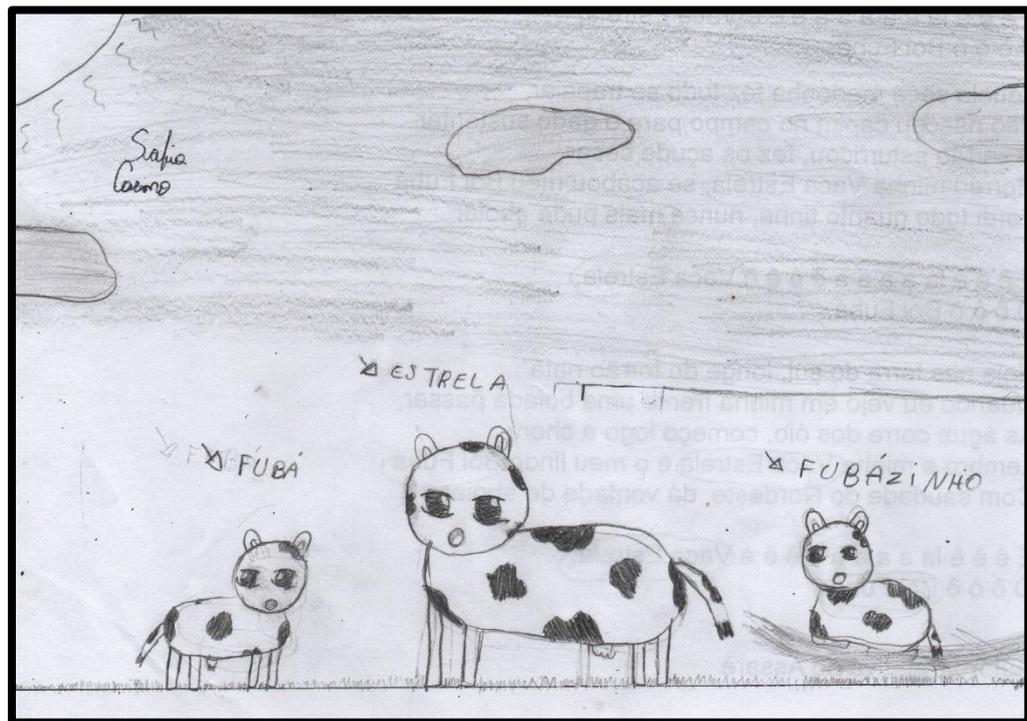


Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

⁶ Esse poema foi conferido no seguinte site: <https://www.lettras.mus.br/patativa-do-assare/893616/>

Entre suas incumbências, o trabalho em escolas do campo deve ser desenvolvido de maneira diferenciada, fortalecendo a relação com o local e considerando a cotidianidade e as particularidades presentes, sem desconsiderar outras dimensões do espaço. Para isso, deve basear-se nas orientações da legislação, nas diretrizes curriculares e nas determinações do plano político-pedagógico, elaborado a partir das expectativas em relação à escola e à participação da comunidade escolar. Além disso, deve apoiar-se em conhecimentos específicos de cada componente curricular e sua ciência-base, bem como nos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que o professor deve possuir para atuar efetivamente no processo educativo (Coppeti; Callai, 2018).

Figura 13: Atividades dos estudantes sobre a música Vaca Estrela e Boi Fubá



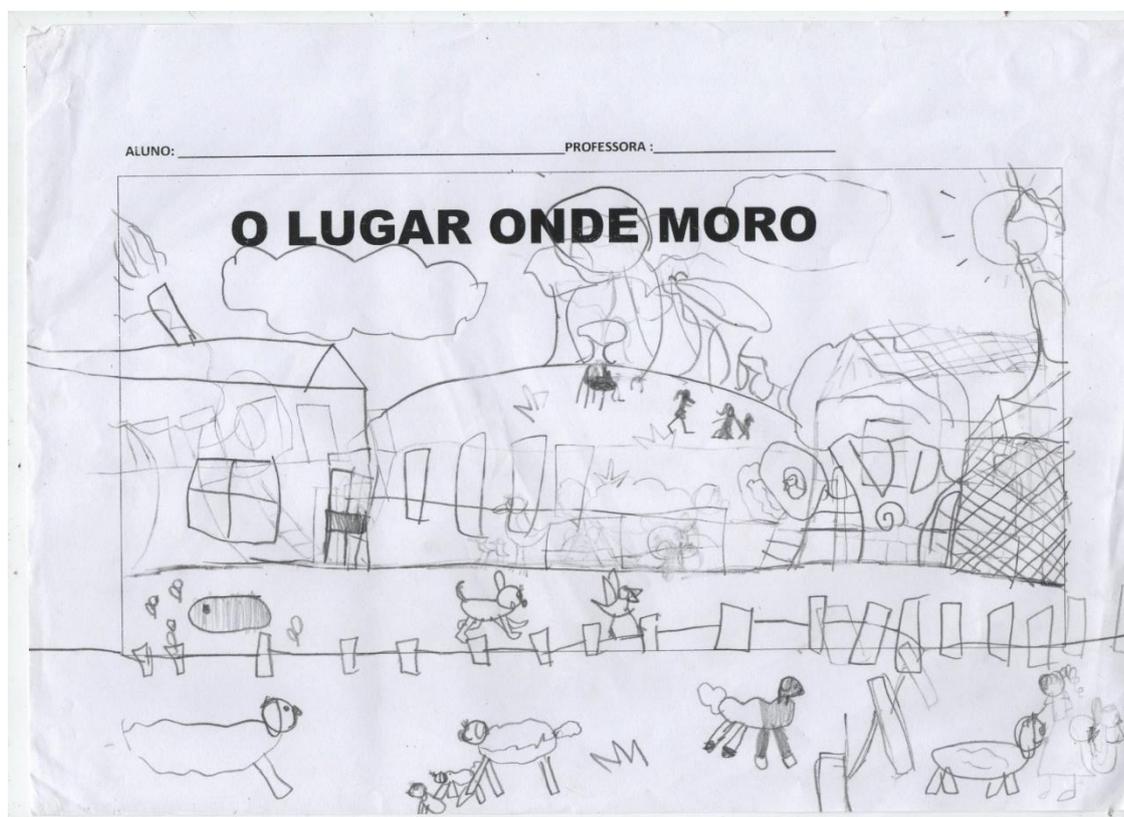
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024

Esta atividade da *figura 13*, os estudantes fizeram após cantarmos a música e em seguida conversamos a respeito da mesma, e em seguida cada aluno escolheu a parte que mais gostou da música e desenhou, nesta figura o estudante retratou o boi Fubá, a vaca Estrela e ainda acrescentou o filhotinho Fubazinho.

Ao trabalhar a realidade dos estudantes e contextualizar sua região com outras regiões e lugares, contribui-se para a formação de habilidades de convivência, leitura e compreensão do mundo, além de promover uma melhor interação com outros sujeitos.

Especialistas em Educação Geográfica têm discutido a relevância do ensino dessa disciplina nos Anos Iniciais. Segundo Callai (2005), a Geografia desempenha um papel crucial, permitindo que os estudantes compreendam o mundo ao seu redor. A capacidade de ler e interpretar a realidade exige a construção e a aplicação de currículos que ajudem a criar um ambiente escolar voltado para a formação da cidadania dos estudantes camponeses.

Figura 14: Atividades o lugar onde moro de estudantes do 2º ano C



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Esta atividade da figura 14 foi realizada no momento em que trabalhamos o conteúdo a respeito do "lugar onde moramos", assim cada aluno teve o seu momento de desenhar como ele consegue entender o lugar onde vive, observe que nesta imagem o aluno retratou bem o lugar onde mora desenhando a casa os animais, árvores e todo o contexto de lugar foi descrito nesta figura.

Dessa forma, trabalhar com atividades sobre o lugar onde moro, contribui para a promoção do sentimento de pertencimento em relação ao espaço em que os estudantes vivem e se torna uma questão central no pensamento geográfico, que deve estar presente ao longo de toda a trajetória escolar dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

3.8- Práticas Sustentáveis no Projeto Horta Escola

Este subtítulo foi desenvolvido para mostrar, de maneira geral, as atividades do Projeto Horta Escola. As práticas sustentáveis do Projeto Horta Escola foi desenvolvido com estudantes de 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Rosa, localizada na área rural, do assentamento Santo Antônio do município de Itaquiraí/MS.

As atividades foram aplicadas de forma com que os discentes compartilhassem de experiências tanto teóricas como práticas. O objetivo é manter e estimular o interesse dos estudantes oriundos de comunidades camponesas com as suas práticas.

O desenvolvimento do estudante visa capacitá-lo para atuar criticamente na sociedade, fornecendo ferramentas para a tomada de decisões conscientes e permitindo que ele atue como agente transformador de sua própria realidade. A criação de uma horta na escola tem o potencial de estimular diversas atividades educativas que envolvem estudantes, docentes e até mesmo seus familiares.

O Projeto Horta Escola é amplo, pois atende as duas escolas que utilizam o mesmo espaço, ou seja, estão envolvidos neste projeto a Escola Municipal Santa Rosa e Escola Estadual Professora Tertulina. Assim, como pesquisadora atuei como professora participante das atividades relacionadas ao Projeto Horta Escolar.

O Projeto “HORTA NA ESCOLA: TÉCNICAS AGROECOLÓGICAS NO ÂMBITO ESCOLAR” é um plano interdisciplinar destinado aos jovens do Ensino Médio que cursam os Itinerários Formativos e também o curso Profissionalizante Técnico em Agropecuária nos **períodos** matutino, vespertino e noturno, da Escola Estadual Profª Tertulina Martins de Oliveira, situada no Assentamento Santo Antônio. O projeto foi pensado e planejado para inserir os alunos das séries finais do ensino Fundamental e Médio e levá-los a compreender como se dão os trabalhos quando o assunto é a Educação do Campo e as práticas que envolvem tal eixo (Mato Grosso do Sul, 2023)

O trabalho relacionado às práticas sustentáveis está incluído nos temas contemporâneos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre Educação Ambiental e busca refletir sobre essas práticas na Escola do Campo. O objetivo é proporcionar aos educandos uma reflexão sobre a realidade do seu dia a dia, transformando-os em sujeitos críticos capazes de agir politicamente em resposta às questões que afetam os camponeses. A atuação visa desvelar as incoerências existentes entre o currículo escolar e a realidade vivida pela população do campo (Carvalho, 2002).

E assim este projeto é grandioso pois trata-se de um plano de trabalho vinculado aos anseios da duas escolas por estarem inseridas no campo, atendendo os estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

A horta escolar tem como principal objetivo utilizar os diversos tipos de recursos e aprendizagem, integrando ao dia a dia da escola, gerando fonte de pesquisa e observação além de contribuir significativamente na alimentação diárias dos estudantes, tanto na escola como no ambiente familiar, exigindo uma reflexão diária por parte dos educadores e educandos envolvidos. Visando proporcionar possibilidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas por permitir práticas em equipe explorando a multiplicidade das formas de compreender e aprender. Esses conhecimentos podem ser socializados na escola e transportados para a vida familiar dos educandos, buscando estratégias de formação sistemática e continuada, como mecanismos capazes de gerar mudanças na cultura alimentar, ambiental e educacional (Mato Grosso do Sul, 2023)

Deste modo neste tópicos irão aparecer atividades de práticas sustentáveis com estudantes das duas escolas, para que o Projeto Horta Escola não seja divulgado apenas como atividade de uma escola somente, mas duas trabalham por uma educação de qualidade, onde os estudantes são protagonistas do processo tanto na parte teórica, mas principalmente na prática para que possam aprender conceitos e coloca-los em práticas, não só na escola, mas que levem as práticas sustentáveis para o seu cotidiano, para os seus territórios de origem.

As práticas sustentáveis na Escola Municipal Santa Rosa ocorrem por meio de aulas, palestras e atividades de campo. Assim, a partir do momento em que a área (**figura 15**) foi destinada à horta, começaram os trabalhos com a participação dos estudantes, integrando disciplinas que abordam questões relacionadas à vida no campo.

Figura 15: Área destinada para a construção da Horta



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2023.

Outra etapa importante foi a construção e a manutenção dos canteiros (**figura 16**) para o cultivo das hortaliças. O principal objetivo era produzir hortaliças para complementar a merenda escolar e permitir que os estudantes levassem o excedente da produção para casa.

Figura 16: Construção de canteiros e manutenção



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

A construção e a manutenção dos canteiros contaram com a participação dos estudantes que correspondem ao Ensino fundamental I e II e do Ensino Médio e com a colaboração de toda a comunidade escolar que trouxeram terras por meio de caçambas. Assim foi possível erguer os 8 canteiros com aproximadamente 20 metros cada, podendo assim fazer uma plantação de 300 a 400 mudas por canteiros, levando assim o aproveitamento do espaço a partir de várias hortaliças.

Figura 17: Correção do solo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Após a construção dos canteiros, foi realizada a correção do solo (**figura 17**) utilizando compostagem e adubos orgânicos, como esterco de galinha e de gado.

Em síntese, trabalhar com hortas nas escolas é de fundamental importância, pois elas se tornam um instrumento valioso no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para os professores, oferecendo um amplo campo de trabalho.

Com as aulas práticas realizadas na horta, podemos abranger conteúdos de todas as áreas do conhecimento. Este projeto é considerado uma sala de aula aberta, oferecendo uma infinidade de conteúdos a serem trabalhados. Além disso, a horta nos fornece hortaliças que complementam a merenda oferecida pela escola (Irala; Fernandez, 2001, p. 3).

Além disso, o Projeto Horta na Escola desenvolve práticas sustentáveis por meio do controle de pragas. Existem vários métodos de controle de pragas na agricultura, que incluem

tanto métodos tradicionais quanto abordagens mais sustentáveis. As práticas devem ser selecionadas com base em parâmetros técnicos, econômicos, ecotoxicológicos e sociológicos.

Em outras palavras, podemos destacar a grande interdisciplinaridade ao trabalhar práticas sustentáveis com os estudantes. Essas práticas vão além de preparar o solo e incluem medidas como o planejamento dos canteiros, a quantidade de mudas e o controle de pragas, para garantir que a colheita de alimentos alcance o sucesso esperado. Além disso, é importante definir o conceito de interdisciplinaridade:

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (Lück, 1998, p. 64).

Colaborando com o conceito de interdisciplinaridade no Projeto Horta na Escola, conversamos com professores de outras áreas, que apresentaram um exemplo de calda muito utilizada no projeto: a "calda de mamona", representada na **Figura 18**. Esta calda funciona como inseticida e biofertilizante, e suas práticas podem ajudar a manter a horta saudável e produtiva. ,

Figura 18: Calda de mamonas



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Conforme a fala da professora: "Uma calda de folha de mamona serve como adubo foliar, controla fungos e vírus das plantas, e também elimina formigas e cupins" (B. A., professora participante do projeto, 2023).

Diante do contexto percebemos aqui que o conhecimento sobre as caldas parecem ser rudimentares, mas existe em todo este senso comum uma riqueza de detalhes que contribuem para a sustentabilidade e conseqüentemente produtos saudáveis e livres de agrotóxicos.

Tomando por base os diálogos que tivemos com os professores, registramos aqui, conforme a professora abordou sobre como preparar a calda e o modo de utilização nas hortaliças.

“Pega seis folhas de mamona ou você maceta bem macetado num tambor ou você bate no liquidificador com litro de água
Aí deixa ele num local escuro de cinco dias a sete dias.
Para cada 1 litro d’água, 100 ml de calda. (B. A., Professora participante do projeto, 2023).

Essas práticas sustentáveis ajudam a manter as hortaliças saudáveis e livres de pragas, especialmente logo após o plantio das sementes ou mudas. Nessa fase inicial, as plantas estão mais vulneráveis, pois estão em processo de desenvolvimento e absorção dos nutrientes, tornando-as mais suscetíveis a ataques de pragas.

Dessa forma, entendemos que a interdisciplinaridade se une à agroecologia na construção de um novo paradigma produtivo, trazendo diversas possibilidades para produzir e interagir com a natureza.

Destacaremos aqui alguns registros fotográficos que forma destaques na realização deste projeto.

Figura 19: Docentes do Projeto Horta Escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A coparticipação entre os docentes de diferentes áreas do conhecimento promove a integração das disciplinas com a realidade dos estudantes. O mais importante é que a horta na escola está diretamente ligada a diversas atividades, permitindo que os estudantes se apropriem desse vínculo entre saberes específicos e façam uma aproximação real com o conhecimento do mundo. Isso pode levar a mudanças de atitudes e valores, e, nesse caso, contribuir para a consolidação da identidade territorial camponesa.

No entanto, Fernandes, Schmitz e Meure (2019), concordam que o projeto da horta propicia o enaltecimento da cultura, dos saberes, da história e de toda a trajetória dos sujeitos que estão inseridos no campo. Dessa forma, a horta em uma escola do campo, representada na **Figura 20**, está fortemente entrelaçada com a valorização e a revitalização do cotidiano camponês e suas práticas.

Figura 20: Atividades de plantio das mudas



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Neste contexto, o destaque principal não é apenas o cultivo de hortaliças. A **Figura 17** demonstra que o projeto oferece perspectivas de fonte de renda e de alimentação saudável. Além disso, valoriza os estudantes, que são camponeses, e a sua importância dentro da sociedade.

As atividades de cuidado com as hortaliças fazem parte de um processo integrado de desenvolvimento da produção de alimentos. Assim, os estudantes são incentivados a assumir o compromisso com todas as fases do desenvolvimento e cuidado das hortaliças. A **Figura 21** ilustra as atividades relacionadas ao cuidado das plantações, como irrigação, limpeza de plantas daninhas, entre outras.

Figura 21: Atividades de cuidados com as plantações de hortaliças



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Dessa forma, o trabalho realizado na horta evidencia-se a compreensão do Projeto Educando com a Horta (2007) do Governo Federal que:

[...] parte do entendimento de que, por meio da promoção da ação escolar e de uma educação integral dos educandos, é possível gerar mudanças na cultura da comunidade no que se refere à alimentação, à nutrição, à saúde e à qualidade de vida de todos, sobretudo, tendo a horta escolar como o eixo gerador de tais mudanças (Brasil, 2007, p. 09).

O desenvolvimento do projeto de horta escolar permite ao estudante um aproveitamento especial em diversas áreas de sua aprendizagem. As práticas envolvem a necessidade de contato direto com a terra e as plantas, permitindo que os estudantes percebam as diferenças de formas, texturas, cheiros e cores.

Concordamos com Tavares (2014) quando ele menciona que o desenvolvimento das hortas também permite trabalhar a ressignificação cultural, explorando a pluralidade de significados e sentidos resgatados no manejo da terra, das plantas e no saber sobre esses elementos.

Nesse contexto, é pertinente refletir sobre os objetivos do ensino das práticas sustentáveis na Geografia e nos contextos agroecológicos. A **Figura 22**, que mostra aulas sobre

compostagem, tem como principal finalidade a formação cidadã para a sustentabilidade ambiental.

Figura 22: Aulas sobre a Compostagem



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Projetos de hortas escolares podem representar diversas estratégias para a escola, incluindo organização comunitária, educação ambiental, desenvolvimento territorial com sustentabilidade e promoção de hábitos saudáveis por meio do consumo dos produtos cultivados.

Nas escolas, as atividades desenvolvidas na horta (**Figura 23**) permitem trabalhar conteúdos relacionados à alimentação, nutrição e ecologia em diversas disciplinas, como matemática, ciências, geografia, entre outras.

Figura 23: Atividades de colheitas e distribuição das hortaliças



Fonte: autoria própria, 2023.

Por fim, a horta escolar não apenas contribui para a merenda escolar, mas também desempenha um papel fundamental na promoção de bons hábitos alimentares. Ela estimula o consumo de hortaliças e frutas, além de resgatar hábitos regionais e locais.

Trabalhar práticas sustentáveis por meio do Projeto Horta Escolar proporcionou aos estudantes e professores a ampliação de conhecimentos, promovendo mudanças significativas em atitudes e comportamentos voltados para a conscientização ambiental. A adoção de hábitos saudáveis, incentivada pelo projeto, melhora a qualidade de vida e capacita os jovens a fazer escolhas que promovem a saúde individual, familiar e comunitária. Além disso, o projeto valoriza a identidade territorial campesina e promove a produção de alimentos de forma

sustentável, integrando aspectos culturais, sociais e ambientais e reforçando a importância da agricultura sustentável na formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

3.9-Relatos e Atividades dos Estudantes do Ensino Fundamental I sobre a Importância da Horta e das Práticas de Sustentabilidade na Escola

Conforme Cribb (2007), a horta na escola tem a finalidade de promover a aquisição de novos valores e boas atitudes, além de transformar a forma de pensar dos estudantes. Ela valoriza o trabalho em equipe, a solidariedade e a cooperação, desenvolve a criatividade e a percepção da importância do cuidado, e fomenta o senso de responsabilidade e autonomia. Além disso, sensibiliza os estudantes para a busca de soluções para problemas ambientais.

Nesta direção, as hortas escolares são espaços capazes de incentivar formas alternativas e sustentáveis que beneficiam diretamente a conservação do ambiente escolar. Na mesma medida as atividades desenvolvidas nesse espaço promovem a inserção da Educação Ambiental através do reconhecimento da importância do cuidado ao ambiente através da realização de atividades que promovem a reutilização, reciclagem, e manejo sustentável que, quando somados, podem conduzir a uma qualidade de vida mais saudável (Santos, 2014).

Diante das atividades e entrevistas com os estudantes do 4º ano sobre a importância de práticas sustentáveis, por meio da construção da horta, tivemos as seguintes respostas:

“Aprendi que não devemos poluir o meio ambiente e sempre cuidar das plantas com água, esterco orgânico” (estudante 1, 2023).

“Na aula de Geografia sobre a agroecologia, aprendemos que não pode passar veneno nas plantas, se não faz mal para a nossa saúde, devemos colocar nas plantas adubo orgânicos” (estudante 2, 2023).

“As atividades sobre a agroecologia faz a gente pensar numa natureza com tudo mais saudável” (estudante 3, 2023).

Compactuando com Santos (2014), a implantação de hortas no ambiente escolar é vista como um instrumento dinamizador que insere os sujeitos diretamente em um ambiente diversificado e sustentável. E neste sentido Capra (1996, p.231) destaca que: “precisamos nos tornar ecologicamente alfabetizados, isso significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis”.

Figura 24: Atividades realizadas pelos estudantes a respeito das práticas sustentáveis



Fonte: Autora, 2023.

Nesta direção, Santos (2014) menciona que o trabalho com sustentabilidade na escola pode promover o resgate de valores éticos, sociais, culturais e ambientais, além de possibilitar práticas sustentáveis desenvolvidas dentro desse “laboratório vivo.” Rodrigues e Freixo (2009) destacam que o trabalho na horta facilita um processo de mudança nos valores e comportamentos individuais e coletivos, promovendo tanto a dignidade humana quanto a sustentabilidade.

Deste modo, concordando com Deboni (2009), a iniciativa de implementar hortas na escola transforma o local em um ponto estratégico para o desenvolvimento de novas políticas voltadas para a construção de sociedades sustentáveis. As práticas sustentáveis na escola

destacam o papel da sustentabilidade, promovendo a formação de indivíduos comprometidos com a cidadania planetária e com as relações humanas, tanto nos aspectos sociais quanto ambientais. Com isso, conclui-se que, ao se integrar ao ecossistema, os estudantes se tornam responsáveis por criar condições favoráveis à sustentabilidade e passam a refletir criticamente sobre suas ações como agentes participativos. Eles adotam atitudes voltadas para a conservação dos recursos naturais e a manutenção da qualidade de vida.

Além disso, a atuação dos professores como agentes transformadores e orientadores no contexto de sustentabilidade, através da horta, atende à necessidade de implantar novas práticas e melhorar a estética do espaço físico escolar. Isso permeia o cotidiano dos estudantes, criando novas concepções e posturas, estimulando reflexões e reconstruindo valores que considerem a complexidade da nossa existência e garantam o futuro do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos mostram que a pesquisa realizada na Escola Municipal Santa Rosa teve um impacto extraordinário, uma vez que o desenvolvimento deste trabalho esteve diretamente voltado para as práticas sustentáveis em escolas do campo.

Deste modo é perceptível o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo proporciona um papel fundamental na formação dos estudantes, principalmente, por ser um componente curricular que possui uma área ampla nas questões voltadas ao território proporcionando-lhes uma compreensão ampla e significativa da questão agrária.

Neste sentido, nosso questionamento propõe uma Educação do Campo que visa territorializar/reterritorializar o conhecimento e saberes, promovendo a cidadania entre os estudantes do campo e oferece grandes diferenciais em relação à organização curricular convencional. Nesse sentido, a disciplina de Geografia proporciona aos estudantes oportunidades de desenvolvimento de atividades que muito contribuem com as práticas que buscam garantir um aprendizado diretamente relacionado às atividades locais e regionais.

Essas práticas foram de suma importância para promover a conscientização ambiental e a preservação dos recursos naturais. Ao integrar atividades como a criação e manutenção de hortas escolares, o projeto além de contribuir para a melhoria da qualidade da merenda escolar, também proporcionou um aprendizado prático sobre a importância de preservar o meio ambiente. Este envolvimento direto com a natureza ajudou os estudantes a compreender a interdependência entre o ser humano e o ambiente, reforçando a necessidade de práticas responsáveis para garantir a sustentabilidade a longo prazo.

Além disso, a implementação de práticas sustentáveis na Escola Municipal Santa Rosa não só beneficia o meio ambiente, mas também desempenha um papel crucial na educação dos estudantes sobre sustentabilidade e responsabilidade ecológica. A experiência prática de cuidar de uma horta e adotar técnicas sustentáveis contribui significativamente para a formação de uma consciência ambiental desde cedo.

Essa abordagem educacional é fundamental para os estudantes no campo, pois fortalece o vínculo deles com suas origens e com a prática agrícola, oferecendo um aprendizado que é diretamente aplicável à sua vida cotidiana. Ao valorizar a produção local e os hábitos sustentáveis, o projeto ajuda a construir uma identidade territorial camponesa sólida e promove um futuro mais sustentável para as comunidades camponesas.

Neste contexto concordamos com Miguel Arroyo (2006) onde este destaca que para desenvolver uma Educação do Campo que leve em conta as particularidades socioterritoriais de seus participantes, é necessário aprofundarmos nosso conhecimento sobre a infância e a adolescência no contexto do campo. É importante notar que essa realidade é distinta da vivenciada nas áreas urbanas, onde o trabalho alienado predomina e não existe a mesma interdependência entre terra, território, família e trabalho

Em virtude desses aspectos, a Educação do Campo encontra nas práticas sustentáveis, como a agroecologia, por meio do Projeto Horta, uma possibilidade de materializar um trabalho que enfatiza uma análise social e ecológica da realidade. Isso permite a concretização de práticas que se contrapõem ao agronegócio, promovendo o fortalecimento da identidade camponesa, dos povos tradicionais e sua resistência à permanência no campo, como sujeitos da práxis agroecológica.

Deste modo, percebeu-se que o ensino de Educação Ambiental na disciplina de Geografia, nos anos iniciais, foi fundamental para desenvolver nos estudantes uma consciência agroecológica. Este ensino possibilita trabalhar a preservação do meio ambiente desde cedo e promover uma alimentação saudável, integrando o conhecimento ambiental com práticas cotidianas e fomentando a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Através de práticas sustentáveis, é possível ensinar aos estudantes a importância de conservar os recursos naturais e adotar hábitos que contribuam para um futuro mais sustentável. Além disso, todo o processo de plantio das hortas proporcionou contribuições significativas nas mudanças ambientais e sociais para todos os envolvidos nesta iniciativa.

Observou-se que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que conseguimos avaliar todo o projeto, desde o processo de seleção da área destinada ao Projeto Horta Escolar até a preparação do solo, adubação, compostagem, aquisição de mudas, plantio, cuidados, irrigação, colheita e distribuição das hortaliças. Todo esse processo ocorreu em colaboração com o público-alvo, incluindo estudantes, pais, professores e a gestão escolar.

Como o projeto foi conduzido por meio de pesquisa participante, estudantes e professores participaram de forma coletiva e assídua, demonstrando interesse, criatividade e motivação. Isso evidencia que qualquer escola pode criar mecanismos semelhantes que

contribuam para a formação dos estudantes e mantenham o compromisso com suas funções sociais. Nesse sentido, espera-se que a análise realizada neste trabalho sirva como auxílio e forneça subsídios para o desenvolvimento de futuros estudos, possibilitando investigações mais aprofundadas sobre o tema.

Em razão disto, é indiscutível que as questões desenvolvidas nesta dissertação têm contribuído para alavancar razões fundamentais da contribuição que as práticas sustentáveis ligadas à agroecologia nas escolas do campo, trazem um retomada às razões humanistas, éticas, políticas, epistemológicas, pedagógicas da Educação do Campo na defesa da vida, da produção de alimentos saudáveis, de uma agricultura sustentável (Caldart, 2005).

As reflexões e análises apresentadas nesta dissertação visam evidenciar a relevância das práticas sustentáveis, a importância de uma alimentação equilibrada e a viabilidade de integrar a educação na busca por uma melhor qualidade de vida, bem-estar e conservação do meio ambiente. Isso é especialmente relevante na Educação do Campo, na perspectiva da construção de uma identidade territorial camponesa e da promoção de uma escola equitativa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- BATTESTIN, S. **Ser jovem e ser agricultor: a agricultura familiar como perspectiva e projeto de vida para filhas e filhos de agricultores do município de Anchieta-ES**. 2009. 2018 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.
- BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; BLANC-PAMARD, Chantal; CHONCHOL, Maria-Edy. **Por um Atlas dos assentamentos brasileiros: espaços de pesquisa**. Rio de Janeiro: DL/Brasil, 1997..
- BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, 04 dez. 2001. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CÉRIOLI, Paulo Ricardo, OSFS; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4). p. 32-55.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei n.9.394 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.
- BRASIL. **Projeto Educando com a Horta**. Brasília: MEC/FNDE/PNAE, 2007. Disponível em: <http://www.educandocomahorta.org.br>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 35-51.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. et al. **Dicionário Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S. Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre, 2015a. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.
- CALDART, R. S. Pedagogia do movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M. L. S., FREITAS, L. C., CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015b. p. 19-66.
- CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- 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”.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à Educação do Campo. **Revista Campo-Território**, v.15, p.81 - 105, 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGEO In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – Vol. II)**. Curitiba: CRV, 2018. v.2, p. 301-340.

CARMO, Eraldo Souza do et al. Educação do campo: concepções e teorias contra hegemônica. **Revista Margens Interdisciplinar**, 2016.

COSTA, L. M. da; BATISTA, M. do S. X. . O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DA CRUZ, Rosana Aparecida; BATISTA, Ellen Eluiza Kosliak. Onde está o problema em ser um sujeito do campo?. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a40-onde-esta-o-problema-em-ser-sujeito-do-campo.pdf>. Acesso em:

DA SILVA RODRIGUES, Ana Cláudia; SANTOS, Rayane Pereira. A resignificação do currículo nas escolas do campo: da descontextualização à contextualização. **Revista Cocar**, v. 8, n. 16, p. 195-209, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra e territorialização do MST no Brasil..** Cultura Vozes.v.93, 2001

IRALA, C.H.; FERNANDEZ, P. M. **A Escola Promovendo Hábitos Alimentares Saudáveis**. HORTA. Brasília, 2001, 20 p

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Rosely Salete. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1127-1151, 2017.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995. 92 p.

MARINHO DA COSTA, Lucielio; XAVIER BATISTA, Maria do Socorro. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A Atualidade do uso do Conceito de Camponês. **Anais... XIII Encontro Nacional de Geógrafos**, João Pessoa. AGB, 2002. CD-ROM.

MÉLIGA, Laura Luvison. **Educação infantil do campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2014.

MORIGI, Valer. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PACHECO, Adriana; SILVA, CPF; PASUCH, Jaqueline. A educação infantil do campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo. **Universidade do Estado de Mato Grosso, Grupo de Pesquisa: Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense**, 2014.

PANHO, Leila, M. Educação do Campo: algumas reflexões a partir do olhar geográfico. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, nº 101, 13 de janeiro de 2017. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_do_campo-algumas_consideracoes_a_partir_do_olhar_geografico.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

PEDON, N. R. Movimento socioterritorial: a materialização do conceito. In: **Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2013, pp. 195-233.

PESSOA, Jany Raquel de Oliveira; BARBOSA, Nildelane da Silva. **Gestão escolar na educação do campo**. 2016.

RECK, Jair. Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, Contextos:(RE) significando a aprendizagem e a vida. **Cuiabá Seduc. MT**, 2007.

SEPLAN. Secretária do Planejamento da Bahia. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/publicações/6estrategias/Estrategias3.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2001.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

SILVA, C. B. da; SANTOS, A. R. dos. Formação continuada de professores do campo: uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Interação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 617-635, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71721>. Acesso em: 30 ago. 2024.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de economia e sociologia rural**, v. 52, p. 25-44, 2014.

ZIECH, Marcia Eliana. **Educação do campo e a construção da identidade territorial do aluno da escola do campo do Distrito de Cândido Freire - Giruá (RS)**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
Programa de Pós Graduação em Geografia
Mestrado

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

1-NOME: _____

2-VÍNCULO INSTITUCIONAL () EFETIVO () CONTRATADO

3-QUAL É A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

4-ESCOLA QUE LECIONA

() ESCOLA MUNICIPAL SANTA ROSA

() ESCOLA ESTADUAL TERTULINA MARTINS DE OLIVEIRA

() ESCOLA MUNICIPAL SANTA ROSA-EXTENSÃO CABURAY

5- VOCÊ LECIONA A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM QUAIS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

() ENSINO FUNDAMENTAL !

() ENSINO FUNDAMENTAL II

() ENSINO MÉDIO

5- VOCÊ CONSIDERA A ESCOLA QUE VOCÊ LECIONA COMO UMA ESCOLA DO CAMPO? PORQUE?

6- QUANTO AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE SUA ESCOLA, AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS SÃO VOLTADAS A REALIDADE DOS SUJEITOS QUE MORAM NO CAMPO?

7-EM SUA OPINIÃO OS CONTEÚDOS LECIONADOS EM GEOGRAFIA TRAZEM CONTEXTUALIZAÇÃO COM À REALIDADE DO CAMPO ?

8-EM RELAÇÃO AS SUAS AULAS DE GEOGRAFIA, COMO VOCÊ ABORDA A IDENTIDADE DO POVO CAMPONÊS?

9-EM RELAÇÃO A BNCC E A UNIDADE TEMÁTICA SOBRE O “SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO”, COMO PODE RELACIONAR O ENSINO DA GEOGRAFIA EM RELAÇÃO AO SUJEITO DO CAMPO?

10- O QUE VOCÊ PERCEBE EM RELAÇÃO A QUESTÃO AGRÁRIA NO LOCAL ONDE A ESCOLA ESTÁ SITUADA?

11- QUAIS SÃO OS MAIORES DESAFIOS HOJE ENCONTRADOS PELO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA REALIZAR UM TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

12-NA SUA OPINIÃO, SUA FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO LHE PROPORCIONOU CONDIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SUFICIENTES PARA TRABALHAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
Programa de Pós Graduação em Geografia
Mestrado

QUESTIONÁRIOS AOS GESTORES

NOME: _____

QUAL É A SUA FORMAÇÃO?

ESCOLA QUE ATUA COMO GESTOR

() ESCOLA MUNICIPAL SANTA ROSA

() ESCOLA ESTADUAL TERTULINA MARTINS DE OLIVEIRA

1- QUAL É A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NUMA ESCOLA QUE ATENDE ESTUDANTES DO CAMPO?

2-COMO GESTÃO ESCOLAR VEM ABORDANDO A QUESTÃO RELATIVA AO CAMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

3- NA SUA OPINIÃO QUE AÇÕES SÃO REALIZADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA QUE VALORIZAM A IDENTIDADE DO SUJEITO DO CAMPO?

4- A ESCOLA, POR MEIO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, OFERECE CURSOS DE FORMAÇÕES CONTINUADA, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, AOS DOCENTES?

5-QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA QUE A ESCOLA REALIZE UM TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO;



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
Programa de Pós Graduação em Geografia
Mestrado

**ENTREVISTA AOS ALUNOS 4º ANO A ESCOLA MUNICIPAL SANTA ROSA-
EXTENSÃO CABURÁ E 2º ANO ESCOLA MUNICIPAL SANTA ROSA**

1-ESCREVA SEU NOME:

2- QUAL O NOME DO ASSENTAMENTO QUE VC MORA ?

3-QUAL A SUA IDADE?

4-COM QUEM VOCÊ MORA?

5-ONDE SEU PAI TRABALHA?

6-ONDE SUA MÃE TRABALHA?

7-QUAL BRINCADEIRA VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER?

8-VOCÊ GOSTA DE MORAR NO SITIO. POR QUE?

9-VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR NA ESCOLA DA LOCALIDADE QUE VOCÊ MORA?
